

MASTEROPPGAVE

Hvordan opplever elever med spesielle behov inkludering i klasserommet og på et smågruppebasert opplæringstiltak?

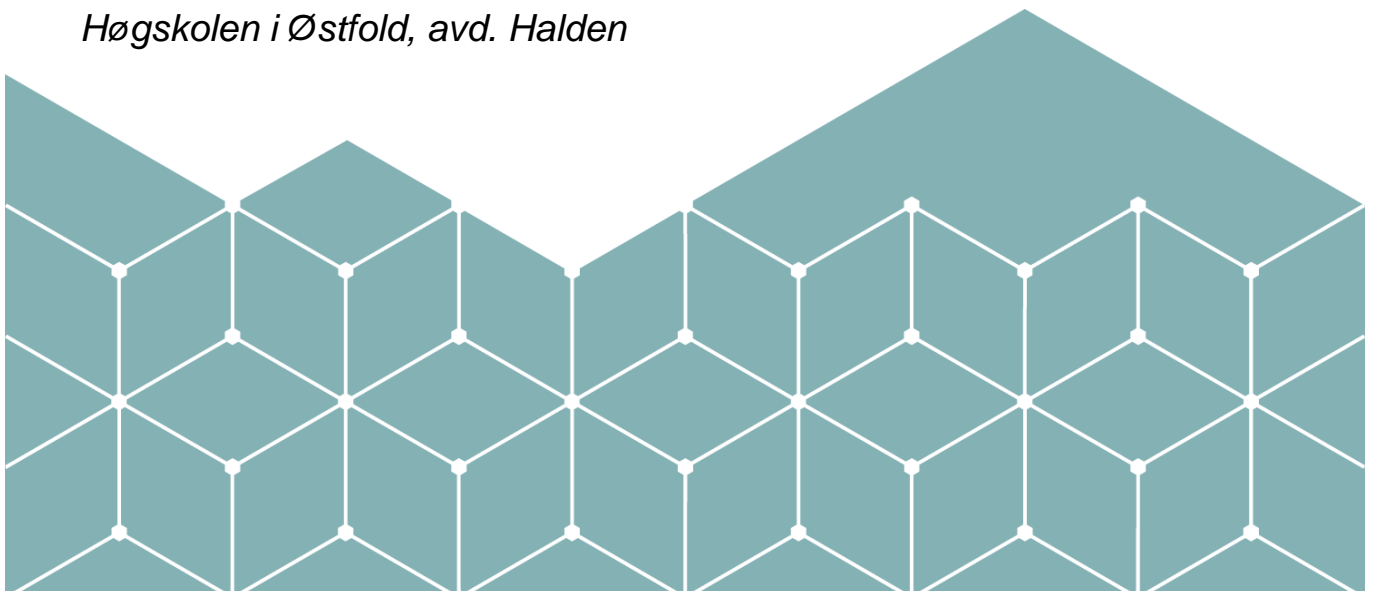
Guro Holm Enerud

Studentnummer: 141149

15.05.2018

Masterstudium i spesialpedagogikk

Høgskolen i Østfold, avd. Halden



Forord

Da var jeg endelig ved veis ende på mastereventyret. Et fire år langt humpete eventyr som til tider har gått så sakte, og andre ganger så fort! I skrivende stund er det i ferd med å gå opp for meg at det faktisk er over. Jeg har kommet i mål takket være en fantastisk gjeng med mennesker som har hjulpet meg på ulike måter. Tusen takk til alle kontaktpersoner og informanter for at dere ville dele deres opplevelser. Tusen takk til Sidsel for hjerterom og husrom. Tusen takk til gode venner og familie som har heia og gitt meg håp og tro, når jeg selv har hatt utfordringer med å se veien videre.

En ekstra takk rettes til familien for en enorm tålmodighet og støtte! Jan Egil, Mamma, Pappa og «Farfar», det hadde aldri vært mulig uten dere!

Sist, men ikke minst, tusen takk til min veileder Kjell Arne Solli, for at du har tilrettelagt og møtt meg på best mulig måte.

Etter regnet skinner sola!

Halden, 13.05.2018,

Guro Holm Enerud

Sammendrag

Tema for denne oppgaven er inkludering i klasserommet og på smågruppebasert opplæringstiltak. Det overordnede målet med studien og oppgaven, er å få frem *elever med spesielle behov sin opplevelse av inkludering i skolehverdagen ved å delta i ordinær undervisning i klasserommet, og på et internt smågruppebasert opplæringstiltak.*

Inkluderingsbegrepets kompleksitet og de utfordringer som medfølger når ideologi skal settes ut i livet, er bakgrunnen for valg av temaet. Dagens fokus på en inkluderende skole og de motstridene oppfatningene av inkludering, gjør mange mener elevene ikke blir inkludert på smågruppebaserte opplæringstiltak i skolen. Dette gjør at elevenes stemme i større grad bør frem og lyttes til. Det er elevene som mottar opplæringstilbudet og er ekspertene på hvordan inkluderingen oppleves i praksis, både på smågruppebaserte opplæringstiltak og i ordinær undervisning.

Den teoretiske forståelsen av inkludering som benyttes i oppgaven er sosial, faglig og kulturell inkludering. Denne brede forståelsen er hentet fra Kunnskapsløftet (2006a), og er naturlig å legge til grunn som gjeldende læreplan. I tillegg benyttes Haug (2010) sine fire betingelser; *felleskap, deltakelse, medvirkning* og *utbytte*, som en type «kvalitetssjekk» på oppsummering av elevenes opplevelse av inkludering. Motstridene oppfatninger, rettigheter, tilhørighet- og deltakersperspektiv, blir belyst og drøftet opp i mot elevenes opplevelser av inkludering «i» og «utenfor» klasserommet.

Studien har en kvalitativ tilnærming og semistrukturert intervju ble benyttet til å innhente data. De fem informantene er alle elever på samme skole og mottar det samme smågruppebaserte opplæringstilbudet. Resultatene viser at det varierer om elevene opplever seg mest inkludert «i» eller «utenfor» klassen. Generelt opplever flest elever seg mest sosialt inkludert i klasserommet, men mest faglig inkludert i det smågruppebaserte opplæringstilbudet. Det som imidlertid er avgjørende for hvordan elevene opplever seg inkludert er den sosiale tilhørigheten og lærerens kompetanse. Hovedfunnet i oppgaven er at samtlige av elevene etterspør en mer praktisk tilnærming i den ordinære opplæringen. Alle elevene føler seg annerledes i mer eller mindre grad. Dette bekrefter de oppsummerte funnene om at ingen av mine fem informanter opplever seg fullstendig inkludert i skolen.

Innholdsfortegnelse

Masterstudium i spesialpedagogikk	1
1. Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn	2
1.2 Valg av problemstilling – studiens formål	3
1.3 Besvarelse av problemstilling – oppgavens oppbygging	3
1.4 Studiens avgrensninger.....	4
1.3 Begrepsavklaring.....	4
1.3.1 Ekskludering, segregering, integrering og inkludering	4
1.3.2 Differensiering.....	4
1.3.4 Kontekst – hva påvirker?.....	5
1.3.5 Sosial kompetanse og sosiale relasjoner.....	5
2 Opplæringstilbud for elever med spesielle behov	6
2.1 Grunnlaget for inkludering	6
2.1.1 Barnekonvensjonen og Salamancaerklæringen	6
2.1.2 Opplæringslova	7
2.1.3 Stortingsmeldinger og rundskriv	7
2.1.4 Læreplan	8
2.1.5 Tilpasset opplæring	10
2.1.6 Spesialundervisning.....	12
2.1.7 Smågruppebaserte opplæringstiltak.....	12
3 Tidligere forskning	14
3.1 Opplevelse av inkludering og smågruppebasert opplæringstiltak	14
3.2 Forskernes stemme om dagens ståsted	17
4 Teori	20
4.2 Hvordan oppstod inkluderingsbegrepet?	20
4.3 Inkludering som fenomen.....	21
4.3.2 Hvordan lykkes med inkludering og læring?	23
4.4 Læring og danning	24
4.5 Eleven som aktør.....	26
4.6 Sosial kompetanse og sosiale relasjoner.....	28
4.7 Lærers betydning for inkludering	30
4.8 Smågruppebaserte opplæringstiltak – mer praktisk rettet opplæring	32
5 Metode.....	35

5.1 Kvalitativ metode	35
5.2 Hermeneutikk og fenomenologi	35
5.3 Forskerens rolle	35
5.4 Kvalitativt intervju	36
5.4.1 Intervjuguide	36
5.4.2 Utvalg	36
5.4.3 Begrunnelse og kriterier for utvalg av informanter	37
5.4.4 Det smågruppebasert opplæringstilbudet	38
5.4.5 Gjennomføring av intervjuene.....	38
5.5 Transkribering	39
5.6 Etiske betraktninger.....	39
5.6.1 Informert samtykke, konfidensialitet og personvern	39
5.6.3 Habilitet og hensyn til tredjeperson.....	40
5.6.4 Ungdom som informanter.....	40
5.7 Analyse.....	41
5.7.1 Gjennomføring av koding, tematisering og kategorisering	42
5.8 Kvalitet i forskningsprosessen.....	44
5.8.1 Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet	44
5.8.2 Metodekritikk	46
6 Presentasjon av funn.....	49
6.1 Sosial tilhørighet.....	49
6.1.1 Sosial tilhørighet og trygghet i klassen.....	49
6.1.2 Sosial tilhørighet og trygghet på gruppa.....	50
6.1.3 Opplevelse av å være annerledes.....	51
6.1.4 Faglig utbytte i klassen	51
6.1.5 Faglig utbytte på gruppa.....	52
6.1.6 Organisering	52
6.2 Læreren.....	53
6.2.1 Den beste læreren	53
6.2.2 Den minst likte læreren	54
6.2.3 Forskjell på den beste og minst likte læreren	55
6.3 Praktisk læring.....	56
6.4 Elevenes ønsker.....	56
6.5 Hva ønsker elevene å endre på?	57
7 Drøfting	58
7.1 Sosial inkludering.....	58

7.1.1 Det sosiale er viktigere enn det faglige	58
7.1.2 Sosial tilhørighet i klassen og på gruppa.....	59
7.1.3 Sosialt ekskludert ved å delta på gruppa eller ved å være i klassen?	60
7.1.4 Lærerens betydning for sosial inkludering	61
7.1.5 Oppsummering av sosial inkludering.....	62
7.2 Kulturell og faglig inkludering.....	63
7.2.1 Kulturell og faglig inkludering i klasserommet og på gruppa.....	63
7.2.2 Lærerens betydning for kulturell og faglig inkludering	65
7.2.3 Oppsummering av kulturell og faglig inkludering	66
7.3 Elevene etterspør mer praktisk opplæring.....	67
7.5 Inkludert eller ikke?.....	68
7.6 Så hva nå?.....	71
8 Avslutning	72
Bibliografi	75
VEDLEGG 1	83
VEDLEGG 2	84
VEDLEGG 3	87
VEDLEGG 4.....	89
VEDLEGG 5	90
VEDLEGG 6	91
 Figur 1: Bronfenbrenners økologiske utviklingsmodell.....	29
Figur 2: Bro mellom elevenes og skolens verden ved hjelp av praksis og teori.....	33
Figur 3: Forenklet analysemodell av «The constant comparative method».....	41
Figur 4: Illustrasjon av elevenes opplevelse av inkludering.....	71

Hvordan opplever elever med spesielle behov inkludering i klasserommet og på et smågruppebasert opplæringstiltak?

1. Innledning

Inkludering som ideologi, er at *alle* elever, uavhengig av forutsetninger, skal oppleve seg inkludert i skolen. Men er denne målsetningen mulig å oppnå? Klarer skolen å møte hver enkelt elev som de individene de er? Inkludere de faglig, sosialt og kulturelt slik at de blir den beste utgaven av seg selv og opplever seg som en likeverdig del av samfunnet?

Nordahl (2012) antyder at skolens målsetning om å være inkluderende for alle, ikke ser ut til å fungere. Han omtaler det som paradoksalt at en inkluderende skole bedriver to typer undervisning, ordinær undervisning og spesialundervisning (Nordahl et al., 2018).

Ekspertutvalget for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging, mener det er så mange som 15-25 % av barn og unge som trenger særskilte tilrettelegginger i barnehage og skole i dag (Nordahl et al., 2018). Selv om ikke tiltak fra barnehage inngår, vil man med et antall på 7,9 % elever som i 2017/2018 mottar spesialundervisning i skolen, kunne anta det er mange som ikke får den tilretteleggingen de har behov for. Peder Haug sine resultater fra SPEED-prosjektet viser at dobbelt så mange elever som mottar spesialundervisning, burde hatt spesialundervisning (Amundsen, 2016). Grunnen til dette mener han har med å gjøre at det er den enkelte kommune og skole, som avgjør om elevene ikke får tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringa, jmfør § 5-1 i Opplæringslova (1998). Antall elever som mottar spesialundervisning har gått noe ned de siste fire årene, etter å ha steget gjennom flere år (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Indikerer dette at vi blitt bedre på tilpasset opplæring og inkludering, eller er det andre grunner til nedgangen?

Det som *er* sikkert, er en økende andel alternative opplæringstilbud utenfor og innenfor skolens område som et tilbud til elever med spesialundervisning, og som et rent tilpasset opplæringstilbud til andre elever (Nordahl, 2012). Så hvordan opplever elever med et slikt tilbud seg inkludert i klasserommet og på smågruppebaserte opplæringstiltak? Resultater fra PISA-undersøkelsen i 2015, viser at 17 % av elevene opplever å være annerledes og ikke passe inn, 12 % opplever ensomhet på skolen, og 14 % at de holdes utenfor.

1.1 Bakgrunn

Da jeg startet som nyutdannet faglærer i kroppsøving og idrettsfag i 2006, tredde samtidig ny læreplan, Kunnskapsløftet (2006a) i kraft. Gjennom min snart 12 år lange karriere, har tilpasset opplæring og inkludering alltid vært i fokus og blitt diskutert daglig i kollegiet. Det er et viktig fokus, fordi det betyr at vi er opptatt av elevene skal få det beste. Samtidig oppleves det en daglig streben etter å klare å strekke til, hvordan skal jeg, hvordan skal vi klare å tilpasse undervisningen og inkludere alle elever?

Jeg har alltid hatt hjerte for de elevene som av ulike årsaker ikke passer inn i klasserommet. Det har vært mye frustrasjon på vegne av disse elevene. Det har ikke *bare* vært opp til meg, men politikk, styringsdokumenter, ledelse, kolleger, foresatte, elevene selv, for å nevne noen. Rett og slett mange ulike aktører og elementer som resulterer i det elevene opplever i skolehverdagen. Så hvordan skal vi i skolen gi elevene faglige og sosiale kunnskaper og ferdigheter, samt personlig utvikling, slik at de blir godt rustet til å møte samfunnet og de utfordringene det byr på? Sunnevåg (2012), mener det er behov for å få innblikk i og forstå elevens erfaringer, opplevelser og handlinger, og hvordan det påvirker deres utvikling.

Tangen (2011), viser til forskning om hvordan man tidligere undervurderte barn og unge, og så på de som lite pålitelige kilder. Man benyttet voksne, altså sekundærkilder for å uttale seg om barn og unges situasjon. Utenlandske undersøkelser viser at unge og voksne opplever og tolker situasjoner ulikt (Postholm, 2010). Begrunnelsen for dette kan forstås med at *opplevelse* er innholdet i det enkelte individs subjektive erfaring, som følge av blant annet ytre sansepåvirkning, tankeprosesser, følelser og motivasjon (Teigen, 2016). Inkludering er et subjektivt likeverdsbegrep om den enkeltes opplevelse av deltakelse i et felleskap (Befring, 2014). Med bakgrunn i dette og mitt elevsyn, ønsker jeg å snakke med elevene og få frem *elevenes stemme*. Slik jeg ser det, er det til syvende og sist elevenes opplevelse, elevenes perspektiv som må frem om vi skal klare å imøtekomme de på en bedre måte i skolen og samfunnet enn vi gjør i dag. Dette er også elevenes rettighet gjennom barnekonvensjonen. Den krever at det skal tas et grunnleggende hensyn til elevenes beste. Elevenes beste mener jeg kun kan komme frem hvis elevens stemme blir lyttet til og tatt i betraktning når bestemmelser skal tas på det som berører de og deres hverdag.

1.2 Valg av problemstilling – studiens formål

Opplæringslovas § 2-3 (1998) ga i 2010 skolen mer fleksibilitet og åpnet opp for alternative opplæringsarenaer. Med dette har fler og fler skoler benyttet seg av smågruppebaserte opplæringstiltak på og utenfor skolens område, parallelt med ordinær undervisning. Dette tilbudet har hatt til hensikt å åpne for økt inkludering, men hvordan opplever egentlig elever seg inkludert i et slikt tilbud og i ordinær klasse i klasserommet?

Hensikten min med denne oppgaven er å belyse om vi klarer å oppfylle inkluderingsprinsippet som opplæringa bygger på. Er det slik at elevene opplever seg inkludert i større grad «i» eller «utenfor» det ordinære opplæringstilbudet? Hvilke elementer avgjør om de opplever seg inkludert eller ikke? Jeg mener at eleven, som er ekspert på seg selv, -må få fremme sine perspektiv og at vi må implementere deres «rapportering» som en stor del av skoleutviklingen. Ved å snakke med fem elever fra samme skole som har tilbud om smågruppebasert opplæringstiltak, vil jeg belyse ulike opplevelser og dermed flere sider av klassefelleskapet og de alternative undervisningsgruppene. På bakgrunn av dette har jeg endt på følgende problemstilling:

«Hvordan opplever elever med spesielle behov at dem blir inkludert i klasserommet og på smågruppebasert opplæringstiltak?»

1.3 Besvarelse av problemstilling – oppgavens oppbygging

Besvarelsen av problemstillingen gjøres på bakgrunn av data som er konstruert fra intervju og samtale med min kontaktperson. Med data fra kontaktperson, menes opplysninger om tilbudet elevene mottar. Elevenes opplevelse av inkluderingen er kun basert på elevenes stemme, men opplysninger fra kontaktperson har vært et bidrag i drøftingen. Jeg har skrevet en selvangivelse for å utdype litt mer om min erfaring fra skolen, dersom det er ønskelig for leseren å få litt mer bakgrunnsinformasjon om meg som forsker (Vedlegg 1).

Selve «grunnlaget» for inkludering med lovverk, retningslinjer og informasjon om opplæringstilbudet for elever med spesielle behov, er redegjort for i kapittel 2. I kapittel 3 presenteres tidligere forskning på området og forskeres stemme om dagens ståsted. Teorien som er lagt til grunn presenteres i kapittel 4. Redegjørelse for valg og gjennomføring av forskningsmetode i kapittel 5. I kapittel 6 presenteres funn som drøftes opp i mot teori og tidligere forskning i kapittel 7. Oppsummering og svar på problemstilling, samt elevenes stemme på hva som er avgjørende for inkludering, avsluttes med i kapittel 8.

1.4 Studiens avgrensninger

Inkluderingsbegrepet er massivt, det er mange ulike perspektiver og har ingen felles global definisjon. Jeg har valgt å fokusere på de perspektivene jeg har lagt til grunn for å besvare om hvordan elevene opplever seg inkludert.

Konteksten har en helt avgjørende betydning for elevenes helhetlige opplevelse av inkludering. Grunnet oppgavens omfang har jeg likevel ikke kunne satt meg grundig inn i elevens klassemiljø eller lærerens kompetanse og væremåte ut over det som har kommet frem gjennom elevenes uttalelser. Til tross for at jeg anser en godt skole-hjem-samarbeid som meget viktig for elever med spesielle behov, har jeg grunnet oppgavens omfang valgt ikke å komme inn på dette.

1.3 Begrepsavklaring

I dette forskningsprosjektet er det noen begreper som er viktig å få avklart, noe jeg vil forsøke å gjøre i korthet nedenfor. Begrepet inkludering, som hele oppgaven bygger på har ingen entydig definisjon, og vil derfor i tillegg utdypes mer under teoridelen.

1.3.1 Ekskludering, segregering, integrering og inkludering

Ekskludering omhandler når man aktivt blir satt utenfor et miljø eller en institusjon som man tidligere var en del av (Arnesen, 2017). *Segregering* betyr at man skiller ut noen grupper mennesker fra den gruppen de opprinnelig tilhører, som i skolesammenheng er klassen. Dersom man benytter ordet *integrering* av mennesker, er det en type merkelapp man setter som sier at mennesket potensielt er segregert. Ved integrering er fokuset på den som føres inn i et felleskap, eksempelvis inn i en klasse. Man endrer ikke på skolen, men fokuset er på individet. Individet vil på et eller annet vis oppleve å skille seg ut fra de andre, selv om det ikke kan kalles segregering (NOU 2001:22:33). *Inkludering* er når man uavhengig av sine forutsetninger blir akseptert og får aktivt ta del i et sosialt felleskap. Det omhandler at skolen og læringsmiljøet utvikles til å passe for hele mangfoldet av individer.

1.3.2 Differensiering

Differensiering er en metode eller et virkemiddel for å tilpasse undervisningen og skolearbeidet best mulig til hver enkelt elevs behov. Det kan blant annet bety at elevene får forskjellige grupperinger, ulik tid, ulike tekster og andre variasjoner (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016). Differensiering er et resultat av en kontinuerlig vurdering læreren gjør for å imøtekomme elevene på en best mulig måte.

1.3.3 Elever med spesielle behov

I denne oppgaven bruker jeg begrepet «elever med spesielle behov». Allerede her har jeg satt en merkelapp på en gruppe elever, som indikerer at de er annerledes og skiller seg ut. Denne tematikken er noe jeg kommer til å omtale mer i teorikapittel og drøfting. Jeg velger likevel å benytte begrepet som ofte benyttes i praksis, for å få et begrep på elevgruppa jeg omtaler. I spesielle behov legger jeg behov som ikke tilfredsstilles godt nok inne i klasserommet. Det betyr at det er elever som har spesialundervisning i noen fag, men også elever uten spesialundervisning som er vurdert til å ha behov for noe mer enn det klasserommet kan tilby.

1.3.4 Kontekst – hva påvirker?

Kontekst er et bredt begrep som omhandler mye. Nordahl (2010) omtaler kontekst i skolesammenheng som sosiale sammenhenger hvor ulike hendelser foregår. Det er elevenes uttalelser om *læringsmiljøet* som vil ha størst fokus i denne oppgaven, fordi det omhandler elevenes opplevelse (Haug, 2017). For å tenke kontekst i et bredere perspektiv i denne oppgaven vil jeg under kommende kapittel «Opplæringstilbud for elever med spesielle behov» legge frem gjeldende styringsdokumenter som en type «grunnmur» for hva inkluderingsprinsippet bygger på, og gi et innblikk i hva smågruppebasert opplæringstiltak er. Videre vil jeg i teorikapittelet gi et historisk tilbakeblikk for å vise veien til inkluderingsbegrepet og si noe om begrepets ulike dimensjoner og hva elevene påvirkes av gjennom Bronfenbrenners økologiske utviklingsmodell (1979). Jeg vil gjennom kapitlene metode og funn, gjøre rede for det smågruppebaserte opplæringstiltaket mine informanter deltar på. Hovedfokuset vil likevel ligge på elevenes opplevelse av skolehverdagen, deres *læringsmiljø*, som jeg har forsøkt å formidle gjennom funnene og drøfting. Dette involverer blant annet elevenes sosiale tilhørighet, lærerens kompetanse og arbeidsmåter.

1.3.5 Sosial kompetanse og sosiale relasjoner

Sosial kompetanse er de kunnskaper, ferdigheter og holdninger man trenger for å kunne tilpasse seg og mestre ulike sosiale kontekster. Det er ferdigheter man må inneha for å kunne opprette og opprettholde sosiale relasjoner. Gode sosiale ferdigheter vil gi økt trivsel og utvikling (Sunnevåg, 2012). Begrepet relasjon, er hvilken oppfatning man har eller innstilling man har til andre mennesker. Med andre ord hva andre mennesker betyr for deg (Drugli, 2013). *Sosiale relasjoner* vokser frem gjennom samspillet mellom to eller flere mennesker, altså gjennom interaksjon og feedback. *Mellommenneskelige relasjoner* er når man forholder seg til hverandre som subjekter (Aspelin og Persson, 2011). For å kunne etablere gode relasjoner må man beherske kommunikasjon og samhandling med andre.

2 Opplæringstilbud for elever med spesielle behov

I mitt forskningsprosjekt hvor *inkludering i skolen* er sentralt, må grunnlaget for inkluderingsprinsippet med *historikk, styrende retningslinjer og lovverk* legges til grunn. Gjennom betegnelsen spesielle behov er det viktig å utdype *tilpasset opplæring* og *spesialundervisning* og *smågruppebasert opplæringstiltak*.

2.1 Grunnlaget for inkludering

Det er bred politisk enighet i Norge om at skolen skal være inkluderende for alle. Hvis man skal lykkes må de ansatte i skolen verdsette mangfoldet ved å se på ulikheter som ressurser. Den sosial-politiske utviklingen har resultert i de styrende retningslinjer og lovverket som har banet vei til inkluderingsprinsippet vi har i dag.

2.1.1 Barnekonvensjonen og Salamancaerklæringen

FN's barnekonvensjon fra 1989, er en tydeliggjøring av menneskerettighetskonvensjonen for å sikre ivaretagelse av alle barn. Barnekonvensjonen omfatter alle barn i alle land og skal blant annet sikre barn i å motta opplæring uavhengig av forutsetninger. I Barnekonvensjonen presiseres det at opplæringa skal ivareta barnets menneskeverd;

"Ved alle handlinger som berører barn, skal barnets beste være et grunnleggende hensyn" (Barne- og familiedepartementet, 2003 s.9)

Barna skal så langt det er mulig utvikle sine evner og sin personlighet, samt forberedes på et ansvarlig liv i samfunnet (Nilsen, 2017a). Med andre ord skal elevene være aktører i eget liv og deres stemme må lyttes til.

Inkludering ble et grunnleggende internasjonalt begrep med UNESCOs Salamancaerklæring i 1994. FN-erklæringen sikret rettigheten for barn og unge med spesielle behov til å motta opplæring gjennom det ordinære opplæringstilbudet. Det ble bestemt at elever unntaksvis skal gå i spesialskoler, i spesialklasser eller alternative grupperinger over lengre tid. Videre at det skal forekomme i sjeldne tilfeller, hvor det er helt tydelig at eleven ikke får læringsutbytte eller sosial tilhørighet med tilpasninger i klasserommet (UNESCO, 1994).

Selv om erklæringen i utgangspunktet hadde fokus på spesialundervisning, var den tydelig på at inkluderingen skulle omfatte alle elever (Nilsen, 2017a).

“Every child has unique characteristics, interests, abilities and learning needs”(UNESCO, 1994, s.7)

2.1.2 Opplæringslova

Selv om begrepet inkludering ikke er benyttet eksplisitt i Opplæringslova, kommer prinsippet likevel frem flere steder gjennom bruk av andre begreper.

I Opplæringslovas § 1-3 (1998) «Tilpassa opplæring og tidlig innsats», står det at skolen skal være likeverdig og tilpasset den enkeltes forutsetninger og evner. Dette vil jeg utdype mer under 2.1.5 Tilpasset opplæring.

Opplæringslovas § 5-1 (1998) omhandler rett til spesialundervisning for de som trenger særskilt tilrettelegging med egne opplæringsmål. Dette vil jeg utdype mer under 2.1.6 Spesialundervisning.

Opplæringslovas § 8-1 og § 8-2 (1998), viser tydelig hvordan alle elever skal inkluderes sosialt i skolen. § 8-1 omhandler retten til å gå på skolen i sitt nærmiljø og § 8-2 retten til å tilhøre en gruppe. Endringer i § 8-1 i 2003 ga rom for at alle elever i større grad også skulle inkluderes faglig og kulturelt med å ha mulighet for alternative opplæringstilbud.

§ 9a-3 i Opplæringslova (1998) gir elevene rett til et godt psykososialt miljø. Dette innebærer mellommenneskelige forhold, hvordan det sosiale miljøet oppleves. Et godt psykososialt miljø fordrer et trygt og godt skole- og læringsmiljø, som fremmer helse, trivsel og læring.

2.1.3 Stortingsmeldinger og rundskriv

Det er stadig meldinger til Stortinget, og rundskriv med orientering om hvordan man skal tolke lover og forskrifter.

St.meld.nr 30 (2003-2004) viser hvordan forståelsen av likeverdig opplæring bygger på at elevene ikke mottar et likt tilbud;

*«...for å gi et likeverdig tilbud, må skolen gi en variert og differensiert opplæring»
(Kunnskapsdepartementet, 2004, s. 85)*

Med St.meld.nr 31 (2007-2008) endret fokuset seg fra å ha hatt et fokus på individualisering til læringsfellesskap. Tilpasset opplæring skulle i størst mulig grad skje i et klassefellesskap og «fellesskolen» ble et anvendt begrep (Kunnskapsdepartementet, 2008)

I St.meld.nr. 18 (2010-2011) «Læring og fellesskap» står det;

«Tidlig innsats og en god start er sammen med høy lærer- og skolelederkompetanse, gode systemer for vurdering og tilbakemelding og variasjon i opplæringen viktige forutsetninger for sosial utjevning» (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 8)

Her utdypes virkemidler for sosial utjevning. Videre står det omtalt hvordan inkludering i barnehage og skole er aktivt å ta hensyn til de ulike forutsetninger og evner barn og unge har, både i organisering og pedagogikk (Kunnskapsdepartementet, 2011).

I rundskriv UDIR 3-2010 (Utdanningsdirektoratet, 2010), orienteres det om Opplæringslovas § 8-2, skolens mulighet til å fratre fra ordinær klassegruppering og ha alternative grupperinger til den mindre delen av opplæringen. Dette vil utdypes mer under 2.1.7 smågruppebasert opplæringstiltak.

I rundskriv fra UDIR 1-2017 (Utdanningsdirektoratet, 2017b), åpnes det for at 25 % av den totale undervisningen i det enkelte fag kan omdisponeres for å gi eleven samlet sett et bedre faglig utbytte. Dette åpner opp for eksterne alternative opplæringsarenaer, samt interne smågruppebaserte opplæringstiltak.

2.1.4 Læreplan

I Norge kom begrepet inkludering for første gang frem gjennom Læreplanverket L97.

Inkluderingen skulle omfavne alle elever. Det var tydelig presisert at det faglige, kulturelle og sosiale fellesskapet også skulle være omfavne elever med særskilte opplæringsbehov (Nilsen, 2017a).

Den nåværende læreplanen, Kunnskapsløftet (2006) er frem til neste læreplan trer i kraft, grunnlaget for hvordan skolen skal arbeide og for innholdet i opplæringen til elevene.

Tilpasset opplæring hadde vært et prinsipp over tid, men gjennom Kunnskapsløftet (2006), ble den tilpassede opplæring knytte sammen med gitte kompetansemål og nasjonale prøver. Kunnskapsløftet (2006) er delt inn i fire deler; antall fag og timefordeling, læreplan for hvert

fag med tydelige kompetansemål, generell del og prinsipper for opplæringa. Planen gir et stort rom for organisering, arbeidsmetoder, og innhold for å nå *kompetansemålene*. *Generell del* bygger på formålsparagrafen til opplæringa om å skape følgende seks mennesketyper; det meningssøkende, det skapende, det arbeidende, det allmenndannende, det samarbeidende, og det miljøbevisst, som til sammen skal resultere i det integrerte mennesket (Utdanningsdirektoratet, 2006b).

«Sluttmålet for opplæringa er å eggje den einskilde til å realisere seg sjølv på måtar som kjem fellesskapet til gode - å fostre til menneskelegdom for eit samfunn i utvikling»
(Utdanningsdirektoratet, 2006b, s.24)

Opplæringa skal altså stimulere til at hver enkelt elev skal realisere seg selv på måter som gagnar fellesskapet og som gir menneskeheten et samfunn i utvikling. For at man som menneske skal kunne realisere seg selv, er man avhengig av sosiale relasjonar, muligheter til å være seg selv, -for å bli den beste utgaven av seg selv. Inkludering er ikke nevnt eksplisitt inn under den generelle delen, men implisitt gjennom fokus på tilpasset opplæring og «rom for alle» (Utdanningsdirektoratet, 2006b).

Prinsipper for opplæringa sammenfatter forskrifter og rettigheter som opplæringa bygger på og klargjør skoleeiers ansvar for at det oppfylles. Det presiseres at det skal tas hensyn til ulike forutsetninger og ulik progresjon slik at alle kan oppleve gleden ved å mestre og nå målene sine (Utdanningsdirektoratet, 2006c). Det er herunder begrepet inkludering eksplisitt kommer til uttrykk i læreplanen ved tre anledninger. Det er disse tre som legger grunnlaget for min forståelse av begrepet inkludering - *faglig, sosial og kulturell inkludering* som vil utdypes mer i kapittel 3.3.1 Ulike dimensjoner og perspektiver på inkludering.

Under sosial og kulturell kompetanse, uttrykkes det at inkludering omhandler verdien av en bred *kulturell* forståelse i tillegg til *sosial* tilhørighet;

«Et tydelig verdigrunnlag og en bred kulturforståelse er grunnleggende for en inkluderende sosialt fellesskap og et læringsfelleskap der mangfold blir satt høyt og respektert» (Utdanningsdirektoratet, 2006c, s.3)

Videre står det under elevmedvirkning, at inkludering er *sosial* tilhørighet og ulike *kulturer* som følge at eleven rolle som aktør;

«I et inkluderende læringsmiljø er elevmedvirkning positivt for utviklingen av sosiale relasjoner og motivasjon for læring på alle trinn i opplæringen. I arbeidet med fagene bidrar elevmedvirkning til at elevene blir mer bevisst egne læringsprosesser, og det gir større innflytelse på egen læring» (Utdanningsdirektoratet, 2006c, s.5).

Til slutt står det under tilpasset opplæring og likeverdige forutsetninger, at inkludering er å få *faglig* utfordringer som er tilpasset den enkelte elev både på innhold og fremgangsmåter. Her kommer det frem at forsvarlig og likeverdig opplæring handler om ulik behandling og tilrettelegging for elever;

«Uavhengig av kjønn, alder og sosial, geografisk, kulturell og språklig bakgrunn skal alle elever ha like gode muligheter til å utvikle seg gjennom arbeidet med fagene i et inkluderende læringsmiljø» (Utdanningsdirektoratet, 2006c, s.6).

2.1.5 Tilpasset opplæring

Opplæringslova (1998) § 1-3 fastslår at hver enkelt elev skal få opplæring tilpasset sine forutsetninger og evner;

«Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidat» (Opplæringslova, 1998)

Dette gjelder også elever som ikke får tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen og mottar spesialundervisning.

Utfordringen er at tilpasset opplæring er et politisk skapt begrep på lik linje med begrepet inkludering. Dette gjør at tolkningen av begrepet er forskjellig, og resultert i etterspørsel av en faglig forståelse av begrepet. En annen utfordring de stadige endringene som skjer som fører til at vilkårene for tilpasset opplæring endres. Gjennom Kunnskapsløftet (2006) ble den tilpassede opplæringen knyttet opp i mot kompetansemål, deretter kom nasjonale prøver og krav om kriterier for måloppnåelse. Slike endringer gir en lite konkret støtte til lærerne om hvordan lykkes med å praktisere tilpasset opplæring (Berg & Nes, 2010).

I følge Nordahl (2012) er begrepet både et *formål* gjennom Opplæringslova, et *prinsipp* slik det fremkommer gjennom læreplanene, og et *virkemiddel* slik Engen (2010) presenterer det i sin definisjon sett i et sosiokulturelt dannelsesperspektiv:

«Ethvert tiltak på individ-, organisasjons- eller kulturnivå, som bidrar til at elevene får optimale muligheter til å realisere sitt lærings- og utviklingspotensial, både når det gjelder instrumentelle kunnskaper og personlighetsutvikling eller danning, samtidig som de har optimal sjanselikhhet når det gjelder å nå skolens mål. (Engen, 2010, s. 52).

Tilpasset opplæring som et virkemiddel er altså bestemte valg knyttet til innhold, arbeidsmåter og organisatoriske tilnærminger, ut i fra hva man tolker gir best mulig tilpasset opplæring. Kunnskapsløftets (2006a) presisering av begrepet, er *individuell* tilpasset variasjon, som kan sees på som motstridende til inkludering. En individuell tilpasning kan resultere i segregerende tiltak utenfor klasserommet som spesialundervisning og alternative opplæringsarenaer og smågruppebaserte opplæringstiltak (Nordahl, 2012).

Man omtaler ofte to perspektiver på tilpasset opplæring, individ- og systemperspektivet. Individperspektivet, også omtalt som kategorisk perspektiv, innebærer et smalt perspektiv som har fokus på undervisning tilpasset hver enkelt elevs behov. Her fokuseres det på sammenhenger mellom de definerte vanskene knyttet til eleven og utfordringene eleven har i skolen. Ofte vil dette resultere i individuelle løsninger på elevenes utfordringer. Systemperspektivet, også kalt relasjonelt perspektiv, er et bredt perspektiv som fokuserer på alt rundt eleven. Det betyr at man har en forståelse av felleskapet skal ha variert undervisning som sikrer ivaretagelse av hvert enkelt individ (Nordahl, 2012). Sammenhengen mellom begrepene inkludering og tilpasset opplæring er beskrevet ulikt i styringsdokumenter og faglitteratur, men Berg og Nes (2010) viser til Backmann og Haugs forståelse. Det er at den vide forståelsen av tilpasset opplæring er knyttet til forståelsen av inkludering i opplæringen. Nordahl (2012) legger til grunn relativt omfattende empirisk forskning, som viser stor variasjon mellom skoler og mellom lærere knyttet til pedagogisk praksis. Med pedagogisk praksis menes organisering av og innhold i undervisning, arbeidsmåter, klasseledelse, relasjoner og faglig læringsutbytte for elevene. Veien til Kunnskapsløftets (2006a) mål ser ut til å defineres lokalt hos hver enkelt skole. Det er så store variasjoner at han mener det er problematisk å argumentere for at vi innehar en felles norsk grunnskole.

Læreren er helt avgjørende hvordan tilpasset opplæring realiseres i praksis, noe som forklarer den store variasjonen innenfor en og samme skole. Lærere med bevisst og reflektert oppfatning av relasjonen til sine elever og som har høy fagdidaktisk kompetanse gir de beste forutsetningene for elevers læring (Nordahl, 2012). Dette kommer jeg nærmere inn på under kapittel 4.4 Læring og dannelse og kapittel 4.6 Lærerens betydning for inkludering.

2.1.6 Spesialundervisning

Opplæringslovas § 5-1 (1998) viser elevers rett til spesialundervisning:

«Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning» (Opplæringslova, 1998)

Det presiseres at utviklingsmulighetene til elevene skal vektlegges i stor grad når man vurderer hvilket opplæringstilbud som skal gis. Alle elever har rett til likeverdig opplæring, som vi si at alle skal få like muligheter til opplæring (1998). Dette innebærer at det kreves forskjellsbehandling, ikke lik behandling. Lovverket skal fange opp disse elevene og gi de et bedre undervisningstilbud - spesialundervisning. Nordahl (2012) viser til Hausstätter (2009), som mener spesialundervisningens hovedoppgave er å hjelpe barn og unge å få den type undervisningen de trenger for å lære og utvikle seg, i den skolen og det samfunnet de deltar i.

Organiseringen av spesialundervisningen har variert fra å være i grupper ute av klassen, jamfør individualiseringstanken på slutten av 90-tallet til starten av 2000-tallet, til i større grad forekomme inne i klasserommet, som et resultat av fokus på læringsfellesskapet i Kunnskapsløftet (2006a). Likevel ser det fortsatt ut til at mange elever tas ut av klasserommet, og bruk av smågruppebaserte opplæringstiltak eksternt og intern, har økt siden dette ble åpnet opp for i 2003 (Nordahl, 2012).

2.1.7 Smågruppebaserte opplæringstiltak

Med rundskriv UDIR 3-2010 (Utdanningsdirektoratet, 2010), ble det orientert om

Opplæringslovas § 8-2 (1998), skolens mulighet til å fratre fra ordinær klassegruppering og ha alternative grupperinger til den mindre delen av opplæringen. Rundskrivet presiserer at grupperingen ikke skal gå ut over elevenes opplevelse av sosial tilhørighet i klassen eller til vanlig skje etter kjønn, etnisitet eller nivå. Videre at en slik type gruppering unntaksvis kan finne sted, og at det da må forekomme gode og saklige begrunnelser. Det samme rundskrivet orienterer om at Opplæringslovas § 2-3 (1998) gir skoleeier/skolen noe fleksibilitet når det

gjelder bruk av andre opplæringsarenaer for en kortere tid for alternativ gruppe eller klasse:

"Ein del av undervisningstida etter § 2-2 kan brukast til fag og aktivitetar som skolen og elevane vel, til leirskoleopplæring og til opplæring på andre skolar eller på ein arbeidsplass utanfor skolen" (Opplæringslova, 1998)

Det presiseres at rammene må følge Læreplanverket for Kunnskapsløftet (2006a) knyttet opp mot kompetansemål i fag slik at det blir ivarettatt. Oppstart av smågruppebaserte opplæringstiltak, kom som et resultat av nedbygging av spesialskoler på statlig nivå. Jahnsen, Nergaard & Grini (2011) definerer smågruppebaserte opplæringstiltak til å være heltids- og deltidstiltak i eksterne, selvstendige eller interne tilbud. Variasjonen av lokalisering, administrering, organisering, og elevmangfold i smågruppebaserte opplæringstiltak er stor, noe som gjør det vanskelig å finne dekkende kategorier for å kartlegge alle de ulike tiltakene. Noen skoler oppretter smågruppebaserte opplæringstiltak internt på skolen som tilbud til de elevene man mener ikke får et godt nok opplæringstilbud i ordinær undervisning (Jahnsen & Nergaard, 2007).

3 Tidligere forskning

Slik jeg oppfatter det, er det gjort en hel del forskning på begrepet inkludering og forståelsen av begrepet. Jeg finner imidlertid ikke så mye forskning på «elevenes stemme» hvor barn og unges subjektive opplevelse av inkludering har blitt representert. Dette samsvarer med Tangens (2011) kartlegging om at barn og unges deltakelse i doktorgradsforskning de siste 20 årene, har vært underrepresentert. Jeg har endt opp med tre undersøkelser, to norske og en dansk som går direkte på elevenes stemme knyttet til opplevelse av inkludering. Noen av undersøkelsene går på elevenes opplevelse knyttet til spesialundervisning. De er tatt med fordi alle mine informanter mottar opplæringstiltaket på en annen arena enn klasserommet, og noen informanter mottar tilbudet som spesialundervisning. Når det gjelder tidligere forskning på elevenes stemme knyttet til alternative opplæringstilbud, har jeg funnet en undersøkelse. I tillegg har jeg omtalt en undersøkelse som har sett på omfanget av slike tilbud på ungdomstrinnet. For å se på hvordan elevenes stemme og forskere på områdets stemme samsvarer har jeg også valgt å ta med hva de nyeste rapporter sier om dagens ståsted i skolen når det kommer til inkludering.

3.1 Opplevelse av inkludering og smågruppebasert opplæringstiltak

Haug (2017) har gjennom sin artikkel «**Spesialundervisning, læringsmiljø og inkludering**» vist til en undersøkelse gjennomført i 2013. Undersøkelsen er en del av SPEED-prosjektet (The function of special education) han har gjennomført sammen med Toppol og Nordahl. SPEED-prosjektet har som mål å gjennomføre omfattende kartlegging av spesialundervisning ved bruk av blant annet barnets stemme. Prosjektet er et forsøk på å få evidensbasert forskning på området, noe det er stor mangel på både nasjonalt og internasjonalt. Denne delen av prosjektet innhentet elevenes stemme gjennom nettbaserte spørreskjemaer knyttet til opplevde relasjoner og engasjement i skolen. Både elever som mottar og ikke mottar spesialundervisning deltok, og det samme spørreskjemaet ble gjennomført med et års mellomrom. Artikkelen viser til at læringsmiljøet generelt er mindre bra hos elever som mottar spesialundervisning. Når det gjelder engasjement viser undersøkelsen at elever med atferdsvansker skårer svært lavt og jentene lavest. Elever med spesifikke lærevansker derimot skiller seg ikke bemerkelsesverdig fra elever som ikke mottar spesialundervisning. Når det gjelder faglige og sosiale relasjoner til medelever og lærere, oppleves det moderat svakere elevene med atferdsvansker enn for de resterende elevene. Haug (2017) konkluderer med at det kan se ut til at elever med spesifikke lærevansker som mottar spesialundervisning opplever seg mer ivaretatt i skolen, enn elever med atferdsvansker som mottar

spesialundervisning. Videre antyder han at elever med atferdsvansker ikke mottar gode nok tiltak i skolen. Dette begrunner han med opplysninger fra kontaktlærere som meddeler at tre firedeler av disse elevene har assistent og at assistenten har hovedansvaret for opplæringen ved 14 % av tilfellene (Haug, 2017).

Barneombudets fagrapport fra 2017 «Uten mål og mening?», bygger blant annet på to masterstudenters intervjuer med 25 elever. Elevene som ble intervjuet var mellom 9-27 år og mottar spesialundervisning. Rapporten viser at mange elever som mottar spesialundervisning ikke får forsvarlig opplæring. Flere av elevene uttrykker at det er manglene forståelse for deres behov og de må kjempe for å få hjelpen de har krav på. De forteller om at det blir for vanskelig inne i klasserommet, men for enkelt ute på spesialundervisning. Flere opplever å bli hengende enda lenger etter i ordinær undervisning når de tas ut, fordi den undervisningen er for lett. Lave forventninger fra læreren oppleves gjennom gruppesammensetning, oppgaver de får og hvordan læreren omtaler dem. Dette resulterer i dårligere motivasjon, selvbilde og læringsutbytte. Elevene etterlyser spesialundervisning tilpasset sitt behov og potensial og at undervisningen gjennomføres av noen som kan faget, eller har den kompetansen som dekker elevenes behov. Manglende innhold, manglende informasjon og lave forventninger er det som preger skolehverdagen til mange elever som mottar spesialundervisning. Barneombud Anne Lindboe, mener at dagens spesialundervisning ikke er forsvarlig og likeverdig og at staten mangler systemer og virkemidler til å sikre at kommunene oppfyller forpliktelsene som formidles i barnekonvensjonen (Barne- og familiedepartementet, 2003) og Opplæringslova (1998).

Forskningsprosjektet «**Børns perspektiv på inklusjon**» (Junker, 2014) fra Danmark, fulgte 18 elever på ulike klassetrinn på tre ulike skoler og deres tilhørende lærere, sosiallærere gjennom tre år. 14 av elevene ble intervjuet 4-5 ganger med semistrukturert intervju i løpet av 2,5 år, og er bakgrunn for datamaterialet. Undersøkelsen omhandlet barnas opplevde deltakelse i skolehverdagen. På spørsmål om hvordan elevene opplevde å delta, uttrykte elevene at det var forskjellig fra hvilken kontekst elevene befant seg i. Med andre ord var det ingen entydige svar på at de opplevde seg inkludert eller ikke. De fleste kontekstene opplevdes som stabile over tid. Det betød at kontekstene som opplevdes som inkluderende og motsatt, opplevdes i stor grad å forbli på samme måte. Det var viktig for elevene å oppleve en sosial tilhørighet og delta i faglige felleskap. Det var viktigere å være en del av det sosiale felleskapet i klassen, fremfor det faglige. De ga likevel uttrykk for at de ønsket å bli faglige

dyktige og så på læring som betydningsfullt. Videre ga de uttrykk for at sosial og faglig inkludering gikk hånd i hånd. Elevene startet ikke selv å snakke om det faglige fellesskapet, før det sosiale fellesskapet omtales som mer positivt. Der læringsmiljøet var positivt ble de mer engasjerte, og de bekrefter viktigheten av et gjensidig engasjement i fellesskapet (Junker, 2014).

Rapporten «I randsonen - smågruppetiltak for elever på ungdomstrinnet som viser problematferd og lav motivasjon» (Jahnsen, Nergaard & Flaatten, 2006), var et oppdrag gitt fra utdanningsdirektoratet på bakgrunn av det var 15 år siden forrige kartlegging, da kalt «alternativ opplæring». Målet var å finne antall smågruppebaserte tiltak, hvordan det var organisert og hvor mange elever som benyttet et slikt tilbud. Rapporten viser stor variasjon av alternative smågruppetiltak, både hvor de finner sted, hvem som driver og hva innholdet er. I 2005 mottok cirka 1,2 % av elevene på ungdomsskolen smågruppetiltak. Av 859 ungdomsskoler som besvarte undersøkelsen, var det 159 av skolene som hadde tiltak, noe som tilsvarer 18 %. Noen av skolene hadde både interne og eksterne tiltak. Interne, eksterne og selvstendige tiltak viste seg samlet å være 191 tiltak. Sammenliknet med tidligere forskning fra 1991, viste en stor økning i eksterne og selvstendige tiltak, noe de påpekte som bekymringsfullt fordi man ikke kjenner til hvordan slike tiltak virker (Jahnsen, Nergaard & Flaatten, 2006).

Rapporten «Den ene dagen» (Jahnsen, Nergaard, Rafaelsen, Tveit, 2009) var et oppdrag gitt fra Utvalget for bedre læring for barn, unge og voksne med særskilte behov (Midtlyngutvalget). Det ble gjennomført en kassustudie av smågruppebaserte deltidstiltak på ungdomsskoler, hvor det ble sett på innhold og kvalitative aspekter i tiltakene, i tillegg til den sosiale og pedagogiske konteksten. Data ble innsamlet ved intervju av elever, foreldre, lærere i tiltaket, kontaktlærere og rektorer i elevenes hjemmeskole, i tillegg til observasjon og dokumentasjon fra alle tiltakene. Elevene fra undersøkelsen uttrykker at den ordinære ungdomsskolen er for teoretisk. De fleste elevene opplevde at tiltaket var et avbrekk fra vanlig undervisning og at det ble begrunnet med elevenes bruk av egen kropp i praktiske oppgaver. Elevene rapporterer mestring gjennom trivsel på deltidstiltaket og uttrykker at de etablerer gode relasjoner til andre elever og lærer på tiltaket. De fleste elevene ytrer likevel viktigheten av tilhørigheten til klassen og kontaktlærer. Det var gjennomgående at elevene ikke opplevde å miste kontakt med de i klassen ved deltakelse på tiltaket, det var ingen store påvirkninger av det sosiale. Noen elever påpekte imidlertid at tiltaket hadde en positiv

påvirkning på det sosiale i klassen, noen fordi de hadde endret atferd som de tok med seg i klassen og noen fordi de hadde blitt bedre kjent med andre i klassen gjennom å få lov å ta med seg andre elever i tiltaket. De fleste elevene opplevde seg privilegert som fikk delta på tiltaket og opplevde derfor ikke tiltaket hverken som skjøvet ut av felleskapet eller marginalisert.

3.2 Forskernes stemme om dagens ståsted

Prosjektet fra NTNU samfunnsforskning (Wendelborg, Kittelsaa & Caspersen, 2017)

belyser hvordan de mener elever med funksjonsnedsettelse blir inkludert i skolen i dag. Rapporten viser at det er fler enn tidligere som mottar spesialundervisning og opplæring på alternativ opplæringsarena. Videre at elever med spesialundervisning både sosialt og faglig står i fare for å bli marginalisert. Det hevdes at hovedforklaringen til at mange elever ikke får tilfreds spesialundervisning, kan skyldes manglende felles standarder, manglende kompetanse hos de som er ansvarlige, og at de faglige tilretteleggingene ikke er gode nok. De mener dette kan henge sammen at holdningene til inkludering er dårligst blant de som er nærmest elevene, men at dette kan bety at de vet hva som fungerer og ikke. De formidles et behov for organisatoriske endringer i skolen. PPT og andre instanser rundt skolen må samles og jobbe tettere for å lykkes med å inkludere flere. Antall elever som blir opplevd å bli segregert, ser ut til å henge sammen med hvilken type funksjonsnedsettelse eleven har. På bakgrunn av tidligere undersøkelser hvor det er gjort samtaler med elever med nedsatt funksjonsevne, formidles en negativ innvirkning på det *sosiale* når man tas ut av klassen, og at dette også følger med i fritiden. De opplevde en lavere grad av tilhørighet med jevnaldrende og større grad av ensomhet. Rapportens forfattere drar paralleller til andre undersøkelser hvor elever med spesialundervisning ofte tas ut av klasserommet, og mener dette forklarer den reduserte *sosiale tilhørigheten*. Rapporten viser til at det finnes lite norsk forskning på hvordan den *faglige inkluderingen*, med faglig utbytte er for elevene i spesialskoler og alternative opplæringsarenaer. Det vises til en del internasjonal forskning som ikke gir noen tydelige svar. Rapporten konkluderer derfor med å si at man ikke kan se noen forskjell på læringsutbytte om spesialundervisningen foregår i klasserommet eller på alternative opplæringsarenaer, eller spesialskoler (Wendelborg, Kittelsaa & Caspersen, 2017).

Rapporten «Nærskoleprinsippet og inkludering av barn med særskilte opplæringsbehov i grunnskolen» (Agenda Kaupang 2017), har tatt for seg styringsdokumenter på skoleeiernivå for å avdekke hvordan Opplæringslova blir ivarettatt og se på hvordan plan, organisering og praksis samsvarer i ulike kommuner. Her omtaler de en type ekstern alternativ

opplæringsarena. Rapporten viser i likhet med NTNU Samfunnsforskning, at det er stor variasjon når det kommer til hvordan den enkelte skole forvalter lovverket. Indikasjonen på dette er stor variasjon av kvalitet på styringsdokumenter, samt stor variasjon av praksis med tanke på organisering og gjennomføring av spesialundervisning. Begrunnelsen fra rektorene i de seks kommunene undersøkelsen omfavner, varierer fra elevens behov for skjerming og elevens atferd, til lærerens kompetanse og personlige egenskaper. Til tross for at ansvaret uten tvil er på rektor og ledelsen, varierer det i hvilken grad skolene har utarbeidet retningslinjer og skriftlige rutiner på arbeidet med elever med spesielle behov. Det viser seg også å være stor variasjon blant rektorene når det gjelder oppfatning av hva som er det beste for eleven, og hvor mye rektorene «brenner» for elevene med særskilte behov. Hvilket opplæringstilbud den enkelte elev får, avhenger av *rutiner og retningslinjer, bygg, rektor, økonomi, kompetanse i lærerstaben* på den enkelte skole i tillegg til *foresatte og hvilke behov eleven har*. Rapporten trekker frem styrker ved alternative opplæringsarenaer. Ved at elevene som har omfattende hjelpe- og opplæringsbehov samles på et fåtall skoler vil rektor kunne opprettholde et godt fagmiljø og gi elevene et best mulig tilbud. Det fremkommer ikke i rapporten hvor de har belegg for å si at elevene uttrykker at de trives i forsterkede/alternative opplæringstilbud. Oppsummert er Agenda Kaupang (2017) bekymret for at skoleeier ikke har kontroll på hvilke tilbud elevene får, noe de mener det bør sikres. Videre mener de at det er grunn til bekymring at ledelsen på skolene ser ut til å være tilfredse med det tilbudet de gir barn med spesielle behov (Agenda Kaupang 2017).

Ekspertutvalget for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging (Nordahl, et al., 2018), har redegjort for det de mener er status i skolen og fremmet konkrete endringsforslag. De mener store endringer må til for å bedre lykkes med inkludering i skolen. I sitt arbeid er det satt fokus på systemet og kompetansen rundt elever med spesielle behov i skolen. De mener systemet i dag er lite funksjonelt og ekskluderende fordi innhold og organisering ikke ivaretar elevenes tilhørighet i felleskapet. Det mener det er mangel på kompetanse blant de som jobber med barn og unge med spesielle behov. De viser til at andelen elever som mottar spesialundervisning er størst på ungdomstrinnet og mener dette viser at man ikke har lykkes med tidlig innsats. Videre mener de at ressursbruk ikke samsvarer med læringsutbytte i spesialundervisningen, og de konkluderer med at læringsutbyttet ikke er tilfredsstillende. De mener fokuset er for individbasert og at mye ressurser kan omdisponeres dersom arbeid med sakkyndige vurderinger blir borte. De mener andel elever som har behov for

spesialpedagogisk hjelp ligger på mellom 15 – 25 % og at en så stor andel elever ikke kan imøtekommes godt nok med systemet slik det er i dag (Nordahl, et al., 2018).

4 Teori

Smågruppebaserte opplæringstiltak har ofte en mer *praktisk tilnærming*, i motsetning til den mer teoretiske som ofte forekommer i klasserommet (Jahnsen, Nergaard & Grini, 2011). Det vil bli naturlig redegjøre kort for *læring* og *dannelse*, samt knytte *læringsteorier* opp mot de ulike arenaene for å belyse hvordan dette kan påvirke opplevelsen av inkludering.

Problemstillingen fokuserer også på elever med spesielle behov sine opplevelser, som fører oss til *eleven som aktør* og det *relasjonelle* perspektivet knyttet til andre elever og læreren. Først er det viktig å redegjøre for *inkludering* som begrep og fenomen og hvilken definisjon dette forskningsprosjektet legger til grunn for å besvare problemstillingen.

4.2 Hvordan oppstod inkluderingsbegrepet?

Inkluderingsbegrepet kom inn i skolen med Læreplanverket L97, som en følge av samfunnsutviklingen. Begrepet har ofte blitt omtalt i sammenheng med spesialpedagogikk, fordi det bygger på en historie hvor mennesker ble behandlet og verdsatt på svært ulike måter. De menneskene som ble sett på som annerledes, fikk ikke samme rettighetene og skolegang som de som ble sett på som «normale». For å forstå bakgrunnen for inkluderingsprinsippet har jeg valgt å omtale skolehistoriens tre perioder; *segregering*-, *integrering*- og *inkluderingsfasen* i veldig grove trekk.

I *segregeringsfasen* var det opplæring i segregerte tilbud, ofte langt fra hjem og familie for de elevene som ikke ble ansett som å være innenfor «normalen». I 1951 kom Spesialscoleloven som la et grunnlag for et spesialpedagogisk skolesystem. Allmennlærere hadde kompetanse på og bedrev kollektiv opplæring i ordinær skole og spesiallærerne hadde kompetanse på og bedrev undervisning i spesialskolene. Segregeringsfasens kjennetegn var ulik lovgivning og ulike tiltak, som varte i nærmere 100 år (Nilsen, 2017a).

Kritikken av at de som fravek fra «normalen» ble utestengt fra ordinært opplæringssystem, kom for alvor på midten av 1960-tallet. Kritikken gikk på at segregeringen førte til et skille med verdig og ikke-verdige og at spesialskolene var mye oppbevaring fremfor egnede læringsarenaer. Det var ønske om en felles grunnskolelov hvor Spesialscoleloven skulle integreres. Det ble et stor politisk engasjement etter påtrykk fra samfunnet. Blom-utvalget kom i 1970 med det som ble sett på som den viktigste endringen for spesialundervisning etter krigen – en felles lov for grunnskolen som skulle sikre tilpasset opplæring for alle. Herunder egne bestemmelser som skulle sikre elever med spesielle

behov opplæring. Hvor opplæringen skulle foregå skulle avgjøres ut i fra en helhetsvurdering av elevens situasjon (Nilsen, 2017a). Mange elever med spesielle behov fikk rett til sosial tilhørighet, rett til goder, medansvar for oppgaver og forpliktelser. Fokuset i denne perioden var først og fremst på integrering i samfunnet. Det var riktignok fortsatt elever med spesielle behov som gikk på spesialskoler, med grunnlag i at det ble ansett som at det de fikk best utbytte av. Til tross for kritikken av segregeringen, var den økende segregeringen med utbyggingen av spesialskoler på topp på denne tiden. I ettertid har det blitt forstått at det var med ønske om at elevene skulle få opplæring i sitt sosiale nærmiljø, på lik linje med andre elever i vanlig skole (Nilsen, 2017a). Den nye grunnskoleloven har blitt sett på som en av de største samfunnsendringene. Et stort verdiskifte i samfunnet som også påvirket utdanning – skolen ble demokratisert og utdanning ble en rett for *alle* barn, uavhengig av forutsetninger. Starten på *integreringen* var et faktum. Det sentrale spørsmålet i *integreringsfasen* var hvilke muligheter det var for elever med spesielle behov å overføres fra spesialskoler og spesialtiltak til ordinær skole. Med økning av elevmangfold i skolen fulgte bevissthet rundt behovet for endringer i skolen, ikke bare at elevene skulle tilpasse seg slik skolen var. Det ble sett på som nødvendig at spesialpedagogisk opplæring skulle skje i egne klasser, egne grupper, eller egne skoler for elever med større utfordringer (Nilsen, 2017a).

Læreplanen Mønsterplanen fra 1974, bar tydelig preg av endringer i tankegangen. Det ble fokus på sosialt felleskap og differensieringen innenfor klasserommet. Allmennpedagogikk og spesialpedagogikk smeltet sammen og *alle* elever skulle nå få noe spesielt. Allmennlærere skulle gå fra å ha en kollektiv opplæring til å gi mange individuelle opplæringer gjennom *tilpasset opplæring*. Fra å ha sett på elever med spesielle behov med en individualistisk forståelsesramme, gikk man over til å se på det som et relasjonelt, dynamisk samspill mellom eleven og omgivelsene. Med andre ord gikk det fra å være fokus på elevens tilpasning til skolens krav, til at skolen som system skulle tilpasse seg mangfoldet av elever (Nilsen, 2017a). Ved å redusere ekskludering, marginalisering og barrierer for elevene med funksjonsnedsettelse ble det rom for mangfoldet av barn (Arnesen, 2017). *Inkluderingsfasens* innmarsj var et faktum og begrepet *tilpasset opplæring* kom på banen for fullt.

4.3 Inkludering som fenomen

Inkludering er et begrep med mange ulike definisjoner, men foreligger ingen definisjon det er global enighet om. Det er med andre ord ulik oppfatning om hva som ligger i begrepet

inkludering, til tross for at det er stor enighet om at alle skal inkluderes i skolen. Arnesen (2017) uttrykker det slik:

«Ord speiler ikke virkeligheten, spesielt ikke når vi snakker om abstrakte størrelser som inkludering» (2017, s. 19)

Inkludering er altså et begrep som forstås ulikt ut i fra hvem som uttaler seg. Det er store uenigheter på hvilke perspektiver som skal gjelde, altså hvilke ord og begreper som kan og bør benyttes. Arnesen (2017) mener at inkludering tar utgangspunkt i virkeligheten, men at ord benyttes til å tolke og påvirke forståelsen av den. En skole kan for eksempel mene at elevene blir inkludert, men elevene kan ha en motstridende opplevelse. Noen kan se på inkludering som endimensjonalt, med at eleven rent fysisk er i samme rom, og med det er inkludert. Andre forstår begrepet som flerdimensjonalt, til å omfavne en bredere forståelse av begrepet. Vi har to ytterpunkter av inkludering. Det ene er ideologien, det politiske «utenforperspektivet», som er hvordan styringsdokumenter forstår inkludering. Det andre er det erfarne «innenforperspektivet», som er den opplevde inkluderingen i praksis. Veien fra ideologiens *hvorfor*, gjennom *hva* læreplaner og andre styringsdokumenter uttrykker, *hva* ledelse og lærere oppfatter inkludering er, til *hvordan* de praktiserer inkluderingen, og avslutningsvis *hvordan* inkluderingen oppleves av elevene - gir et bilde av kompleksiteten i begrepet (Olsen, 2010). Inkluderingsbegrepet er uten tvil flertydig. I dette forskningsprosjektet har jeg allerede presentert «utenforperspektivet». De forståelsesdimensjonene jeg har lagt til grunn, vil jeg nå omtale under «innenforperspektivet».

4.3.1 Grunnlaget for «Innenforperspektivet»

Det er som nevnt ulik forståelse for hva legges til grunn for inkludering. For å fokusere på hvordan aktører i skolen skal forstå inkludering, har jeg valgt å legge til grunn et bredt perspektiv, inkluderingens treenighet; *faglig*, *sosial* og *kulturell* forståelse (Olsen, 2010). Begrunnelsen for dette er hvordan inkludering eksplisitt kommer til uttrykk i Kunnskapsløftet under prinsippene for opplæringa (2006c), slik jeg viste til under kapittel 3.1.7. I tillegg har jeg valgt å ta med Haug (2010) sine «kjennetegn» for opplevelse av treenigheten i skolen.

Faglig inkludering er at elevene får faglige utfordringer tilpasset sine forutsetninger samtidig som at eleven ivaretas med et faglig innhold i et fellesskap. *Sosial inkludering* omhandler i hvilken grad elever og lærere med ulike utgangspunkt omgås, har gode relasjoner, arbeider, lærer og har gjensidig forståelse og respekt for hverandre. For å være sosialt

inkludert skal man oppleve tilhørighet, samhold og fellesskap med medelever og lærere (Nyborg & Mjelve, 2017). *Kulturell inkludering* omhandler i hvilken grad elevene kan delta på like aktiviteter og gjøre seg like erfaringer som jevnaldrende. Det omhandler å kunne være akseptert og være aktiv deltaker i et fellesskap bestående av et mangfold av elever (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016).

For at man skal oppleve seg inkludert, legger Haug (2010) til grunn fire betingelser som dekker treenigheten ovenfor; *fellesskap*, *deltakelse*, *medvirkning* og *utbytte*. Elevene skal oppleve å ta del i et sosialt, faglig og kulturelt *fellesskap*, og ut i fra sine forutsetninger være aktivt *deltakende* faglig og sosialt. Elevene skal oppleve å bli «*lyttet til*» og få et faglig og sosialt *læringsutbytte*, som de skal kunne nyttiggjøre seg av i samfunnet. Det er viktig å få frem at perspektivet på inkludering også kan være meget sprikende. Man skiller ofte forståelsen av inkludering i moderat og radikal forståelse. Florian (2013), professor i spesialpedagogikk i Edinburg, er et eksempel som tilhører den radikale siden og er fast bestemt på at hvis en skole skal være for «alle» så må tankegangen og organiseringen i skolen endres fra å gjelde for noen, til å inkludere alle! Ved å legge til rette i klasserommet, altså gjøre noe med systemet, mener hun at ingen skal blir sett på som annerledes. Den moderate forståelsen av inkluderingen, som de aller fleste tilhører, kjennetegnes mer som en «både – og - tankegang». Den går ut på at det ikke er mulig å inkludere alle til enhver tid inne i klasserommet, noen elever vil ha behov for noe i tillegg til tilpasset opplæring.

4.3.2 Hvordan lykkes med inkludering og læring?

Mitchell (2008) har på grunnlag av en mengde evidensbasert forskning fra hele verden, brutt ned, fortolket og laget konkrete undervisningsstrategier som kan bidra med å sikre inkludering. Han har et bredt perspektiv på hva som må foreligge for at man skal lykkes med inkludering av alle elever i skolen. Han mener at hele spekteret fra ytterpunktene «utenforperspektivet» til «innenforperspektivet» inngår, og har kommet frem til en liste på ti punkter som han mener må inngå for å lykkes med inkludering: *Visjon*, *plassering*, *tilpasset læreplan/pensum*, *tilpasset vurdering*, *tilpasset undervisning*, *aksept*, *tilgang*, *støtte*, *ressurser* og *ledere*. (Mitchell, 2008).

Mitchell (2008) mener alle pedagoger må ha en felles inkluderende *visjon* som man ønsker å jobbe ut i fra og som alle praktiserer. Elever med spesielle behov skal delta i en fleksibel variasjon av undervisning i hel klasse, blandede grupper og nivågrupperinger, og om mulig

med individuell undervisning. Det må være *tilpasset læreplan/pensum* i form av differensiering i klasserommet. Videre *tilpasset vurdering* gjennom vurdering for læring, ikke ved å rangere elevene etter oppsatte normer, som vil drepe motivasjonen til de svakeste elevene. *Tilpasset undervisning* ved at lærerne har et bredt spekter av undervisningstrategier, spesielt viktig er det at lærerne innehar strategiene samarbeidfokusert gruppeundervisning, kameratveiledning/undervisning og klasseromsklimaet. Det må være *aksept* for mangfoldet av individer både av elever, foresatte og lærerne og *tilgang* til klasserom med heis, nok plass for å benytte rullestol og tilpassede toaletter. *Støtte* fra spesialpedagoger til allmennlærere i skolen, tilgang til assistenter, samt et apparat bestående av psykologer, miljøterapeuter, logopeder, audiopedagoger og lignende i tillegg til et godt samarbeid med foresatte. Støtte omhandler å ha respekt for andre menneskers bidrag og være åpen for nye innspill på hvordan undervise elever med spesielle behov. Det kreves betydelige *ressurser*, men kan med stor sannsynlighet løses ved omdisponering av ressurser. *Ledere* på alle nivåene fra regjering til lærere må kunne forklare den bakenforliggende filosofien og rektorer og lærere aktivt jobbe for å praktisere og en inkluderende kultur på skolen.

Mitchell (2008) poengterer hvilke risikoer som følger et forsøk på inkluderende praksis. Den største risikoen er at gjennomføringen gjøres i begrenset form, eksempelvis ved å plassere elever med spesielle behov i et klasserom med vanlig undervisning, og håpe på det beste. Den andre er ikke å vurdere hvert enkelt individs tilfelle for best mulig livskvalitet. Han mener det kan forekomme noen tilfeller hvor inkludering i et klasserom, ikke er til det beste for eleven.

4.4 Læring og dannelse

Didaktikk er den delen av pedagogikken som omhandler undervisningslære. Det er teori og praksis *for* og *om* undervisning og læring i skolen. Begrepene undervisning og læring er selve kjernen i didaktikken og omhandler både teori om undervisning og læring, og praktisk utførelse av dette i skolen. Læreren må ha kunnskap om *hva* det faglige innholdet skal være, *hvordan* man skal undervise og *hvorfor* man gjør det på den måten (Jordet, 2010).

Den didaktiske relasjonsmodellen baseres på en tekning om at undervisningen skal bygge på en *relasjon* mellom det sosiale, biologiske, kulturelle og praktiske og elevens og lærerens forutsetninger. Dette strider i mot en snever forståelse av didaktikken hvor læreren underviser pensum og elevene reproducerer. I følge Jordet (2010) og Nordahl (2010) ser dagens utfordring ut til å få endret elevene fra å være *objekter* som mottar, til å bli *subjekter* som

aktivt deltar i egen læring. Ønsket om å få elever til å bli aktører i eget liv bygger på kognitiv og sosiokulturell læringsteori som vil omtales nærmere nedenfor.

Læring som skjer i hverdagslivet og læring som skjer på skolen skiller seg ofte fra hverandre. Skaalvik & Skaalvik (2013) viser til hvordan læring i hverdagsliv er induktiv ved at man spontant lærer gjennom erfaring, såkalt taus kunnskap. I skolen forekommer ofte deduktiv læring som går ut på at læreren forklarer, for deretter å komme med eksempler. Anbefalingen om at undervisningen skal ta utgangspunkt i elevens erfaringer er ofte vanskelig fordi kunnskapen som skal læres, ikke har rot i elevenes hverdag. Dette gjør at elevene ofte kan oppleve det abstrakt og vanskelig å forstå. I skolen består mye formidling av læring av kommunikative ferdigheter som lesing, skriving, regning og snakking. Dette har elevene lite erfaring med, noe som gjør kommunikasjonen abstrakt. I et klasserom må elevene handle annerledes, man må følge regler som å sitte stille, og vente på tur til å snakke. I hverdagslivet bygger læring ofte på interesser eller de gjøremål som preger deres hverdag. Det er ofte aktivitet hvor aktiviteten er fokus, og læring noe som kommer som et resultat av aktiviteten. Ikke omvendt, som i skolen. Utenfor skolen foregår ofte læring gjennom modell-læring, som er å observere og etterligne. Det er modell-læring Bandura (1997), vist til i Tangen (2012b), mener utvikler personligheten hos barn i stor grad. Videre at den aktive rollen til barnet gir økt «self-efficacy», som betyr økt tro på egen mestringsevne (Tangen, 2012b). Den abstrakte kunnskapen i skolen og den store variasjonen av elever rundt en lærer, gjør det utfordrende å få gjennomført modell-læring i stor grad. I hverdagslivet lærer man som oftest i et tempo som samsvarer med sine forutsetninger, mens i skolen stilles det krav til at alle skal lære i tilnærmet likt tempo. Skaalvik & Skaalvik (2013), mener at skolen ikke klarer å realisere tilpasset opplæring i klasser fra 15 elever og oppover, til tross for at lovverket tilsier at det skal forekomme. Resultatet mener de, har blitt et kunstig spesialundervisningsbehov.

Dannelse kan ses på som elevens selvstendighet og frigjøring, samtidig som det er elevens innføring i og møte med kunnskaper, normer og verdier som kjennetegner ulike kulturer og sosiale felleskap (Nordahl, 2010). Dannelse handler om at skolen og læreren skal legge opp til læring som gir elevene egne oppfatninger og erfaringer som resulterer i selvutfoldelse og selvregulering hos den enkelte (Utdanningsdirektoratet, 2006). Nordahl (2010) påpeker at det ikke finnes noen entydig tilnærming til dannelse og viser til en forenkling med de tre hovedretningene; *materiale*, *formale* og *dialektiske* danningsteorier. *Materiale teorier* innebærer at lærernes forventninger etterfølges og kunnskap reproduseres av eleven. Det kjennetegnes av ro, orden, selvdisciplin og selvkontroll. Kreativitet, kritisk sans og relasjoner,

blir ikke prioritert hvis det står i konflikt med det førstnevnte. Med *formale teorier* er fokuset på elevens utvikling av sitt potensial, og det antas at potensialet kan overføres til andre kontekster. Det er aktiviteten, altså prosessen eleven bedriver som er vektlagt, ikke hva innholdet er. *Dialektiske danningsteorier* utgjøres som en syntese av formal og materiale teorier hvor metode og innhold er sammensatt. Det betyr at innholdet skal ha en betydning og forstås av eleven, og endringen – dannelsen, skjer når innholdet fører til en egenaktivitet hos eleven som oppleves meningsfylt;

«Innholdet åpner seg for mennesket og mennesket åpner seg for innholdet» (Nordahl, 2010, s.92)

Ved å se på de ulike tilnærmingene kan man analysere og vurdere hvilke konsekvenser en slik praksis vil ha for elevene. Nordahl (2010) hevder at implisitt material danningsteori forekommer i skolen og mener at resultatet av en slik pedagogikk kan være at evne til å reflektere, få forståelse og innsikt blir mindre viktig, og tilpasning blir «premiert». Dialektisk danningsteori fordrer at det forekommer dialog mellom likeverdige mennesker, noe som taler for viktigheten av god relasjoner mellom elevene og mellom lærer og elev. I tillegg til et syn på at elever må være aktører i eget liv. Til syvende og sist er det lærernes valg som har konsekvenser og legger til grunn hvilken type danningsteori skolen utøver og de erfaringene elevene gjør seg på veien til sin identitet (Nordahl, 2010).

4.5 Eleven som aktør

Danningsteori er ikke noe man mottar, men noe som skjer i møte med en aktiv elev. Jean Piaget (1896-1980), var en stor bidragsyter til kognitiv læringsteori, med sin aktørbasert læring. Kognitiv læringsteori bygger på at mennesket har *intelligens*, *braker språk* og *skaper samfunn*, noe som gir mennesker et stort utviklingspotensiale. Piaget mente at barn først utvikler tidlig intelligens, før språket etter hvert påvirket barnet i stor grad. Han mente at læring hovedsakelig foregår gjennom interaktive prosesser, hvor barna har en aktiv rolle. Han ga et bilde av alle er utstyrt med indre kognitive skjemaer, og at disse skjemaene ble utviklet til nye skjemaer. Dette har i senere tid blitt kalt *akkommodasjon*. Utviklingen av nye skjemaer, mente han skjedde gjennom menneskets aktive erfaringer, gjennom *assimilering* av ny informasjon og nye inntrykk. På denne måten mente han at man stadig tilegnet seg nye skjemaer – ny kunnskap, som ga kompetanse til å assimilere og få ytterligere kunnskap og kompetanse. Med dette bidraget fra Piaget, ble læring forstått som en dynamisk tilpasningsprosess mellom den indre og ytre verden, og at egenaktivitet og tilpassede

utfordringer knyttet til interesser og evner, var nødvendig for stadig kunne utvikle intelligensen (Befring, 2014). Piagets teori underbygger at eleven bør være aktør i egen opplæring. Han ble imidlertid kritisert for ikke å ta med kontekstuelle påvirkninger av læringen, noe som omtales nærmere med blant annet Lev Vygotskij og Bronfenbrenners utviklingsteori under kapittel 4.6 Sosiale relasjoner.

Den amerikanske psykologen David P. Ausubel (1918 – 2008) hadde lik forståelse som Piaget da det gjaldt utvikling av skjemaer basert på tidligere kunnskap, og at språket former tanken. Ausubel skiller seg deretter fra Piaget med å argumentere for en lærerstyrt undervisning i form av deduktiv metode, hvor kunnskap blir presentert systematisk for eleven (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Det betyr at læreren gjør generell teori om til spesifikk og konkret kunnskap med bruk av konkrete eksempler, såkalt formidlingslæring. Dette begrunner han med at læreren kan tilpasse kunnskapen til elevenes kognitive nivå, slik at de kan ta til seg den nye kunnskapen. Han mener at formidlingslæring skjer ved bruk av «Advance organizers», som bygger bro mellom elevenes førkunnskaper og den nye informasjonen. «Advance organizers» er den verbale formidlingen læreren utfører for at læring skal finne sted (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Ausubel mente at læring er et resultat av en aktiv og interaktiv prosess mellom innholdet i undervisningen og de relevante ideene som allerede finnes i elevenes kognitive skjemaer. Han presiserer at meningsfull læring ikke må forveksles eller ses synonymt med meningsfull kunnskap en elev bør inneha. Hver enkelt elev har sin unike kognitive struktur (forutsetning), derfor vil alle nye betydninger eller meninger som erverves, nødvendigvis også være unike. For at læring skal finne sted må derfor lærestoffet være *potensielt meningsfull* for hver enkelt elev. Det fordrer at lærestoffet ikke allerede er innlært, det må være «logisk» og det må være en viss førforståelse hos eleven som gir «knagger» til å henge den nye kunnskapen på (Ausubel, 2000).

For at elever skal lære må de selv være aktive og handle (Nordahl, 2010). Banduras (1997) «self-efficacy» vist til i Tangen (2012b), går ut på at elever som har en opplevelse av kontroll, vil få økt tro på egen styrke og gi en høyere mestringsforventning. Opplevelse av kontroll er noe man får når man er aktør i eget liv. Elever som går ut av skolen med en opplevelse av å føle seg dum, dårlig likt eller lite verdt vil ha et lite godt grunnlag for å møte utfordringer personlig og sosialt i samfunnet gjennom videre skolegang eller yrke. Nordahl (2010) hevder som tidligere nevnt at det forekommer material danning i skolen, som fører til at man indirekte tar for gitt at de sosiale forutsetningene til elevene for å tilegne seg kunnskap er de samme for alle. Dette fordi materiale danningsteorier i liten grad er bevisst hvem sine verdier

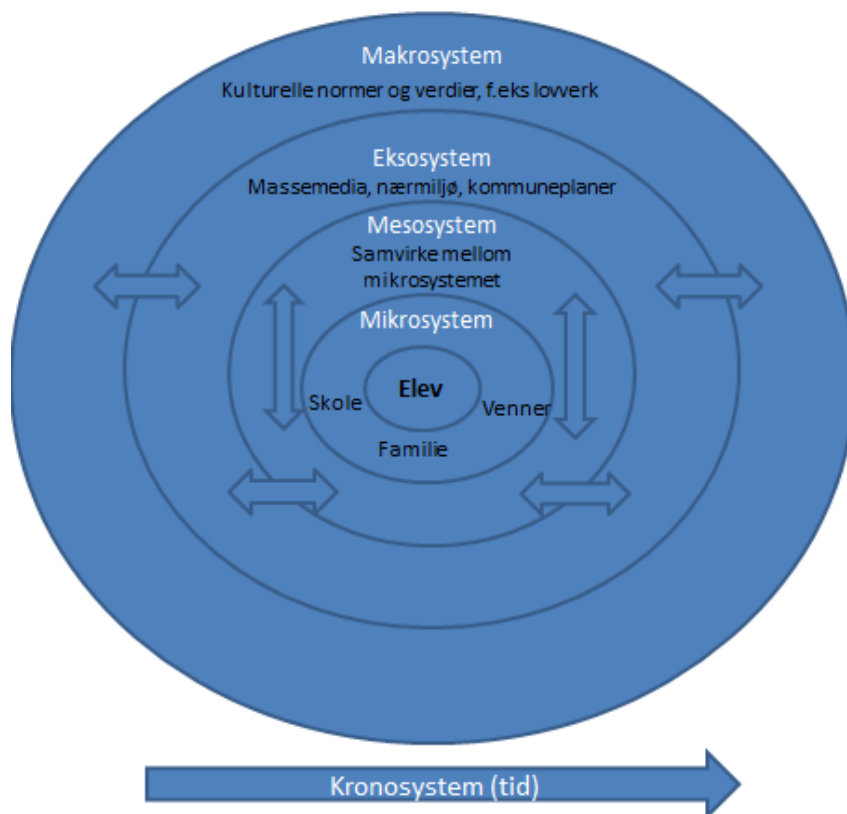
som verdsettes og formidles, samt hvilke kulturelle og sosiale verdier og normer som svekkes. For eksempel vil elever som har utfordringer med å sitte stille, kunne bli sett på som problematferd og et slikt problem vil ofte antas å ligge i eleven, eller i kulturelle og sosiale forhold knyttet til eleven. Problematferd, liten motivasjon og begrensede læringsresultater vil i følge Nordahl (2010), med fordel bli møtt med en dialektisk forståelse. Videre viser han til Kunnskapsløftet (2006a) som en styringsreform med sentrale mål, men hvor organisering, arbeidsmåter og innhold skal utformes hos den enkelte skole. Det betyr at skolen og lærerne har store muligheter til å tilpasse undervisningen.

4.6 Sosial kompetanse og sosiale relasjoner

Mennesker har et biologisk behov for omsorg og tilhørighet. Dette gjør at menneskers helse påvirkes av nære sosiale relasjoner, fordi det er knyttet til kognitiv, atferdsmessig og emosjonell fungering (Drugli, 2013). Sosiale behov kommer tydelig frem i Maslows behovshierarki, og er et av flere grunnleggende behov som må dekkes, for at mennesker skal være mottakelig for læring (Befring, 2014). Sosialkonstruktivistisk læringsteori omfatter at mennesker ikke bare blir påvirket og formet av kultur, men er subjekter og aktører som påvirker de ulike sosiale kontekstene man befinner seg i. Det er ikke slik at det først er en kontekst, så en handling, men at handlingene inngår i, skaper og gjenskaper kontekster (Säljö, 2000). Elevene er med andre ord en del av kulturen på skolen. Lov og regelverk, teknologi, språk og ulike relasjonen er kulturelle virkemidler som benyttes for å formidle virkeligheten i ulike sosiale kontekster. Virkemidlene endres i en kontinuerlig prosess slik at de sosiale kontekstene hele tiden er i forandring (Arnesen, 2017).

Bronfenbrenners økologiske utviklingsmodell (1979), viser hvordan elevens utvikling blir påvirket av og påvirker alle miljøer eleven er en del av (mikrosystemet). Den viser også hvordan samspill innenfor samme system (mesosystemet), eksempelvis mellom skole og hjem, indirekte påvirker hverandre (Bronfenbrenner, 1979). En elev som har mangelfull støtte og omsorg i hjemmet, vil eksempelvis kunne påvirke eleven til å søke trygge voksne i skolen, eller føre til at eleven utvikler en atypisk atferd. Modellen viser også hvordan de ulike systemene påvirker hverandre, eksempelvis hvordan kommuneplaner (eksosystemet) påvirker elevens (mikrosystemet) innhold i skolehverdagen. Elevens opplevelse av inkludering i skolen, som trivsel, motivasjon og mestring, er ofte et resultat av gode relasjoner i de læringsmiljøene eleven befinner seg i. Med begrepet utviklingsmodell fremkommer også tidsaspektet (kronosystemet) som modellen viser. Endringer i læreplanen, eller endringer i

læringsmiljøet for en elev som har opplevd å bli ekskludert, kan påvirke elevens utvikling over tid (Bronfenbrenner, 1979).



Figur 1: Bronfenbrenners økologiske utviklingsmodell (Bronfenbrenner, 1979)

Hundeide (2008) følger opp Bronfenbrenners utviklingsmodell med sin teori om opplevelse av sosial tilhørighet i et gruppe- eller klassefelleskap. I følge Hundeide (2008) vil det være gjensidige tilpasninger, såkalte «skjulte metakontrakter» mellom lærer og elev og mellom elevene, om hvilken relasjon de har til hverandre. Dette styrer hva som er passende oppførsel i felleskapet og hvilken posisjon eller rolle den enkelte har i felleskapet. Han mener det foregår en gjensidig posisjonering som betyr at man inntar rollen som passer den andre, altså motpolen. Dersom en person tar rollen som den sterke, må motparten komplimentere med å innta motsatt rolle, som den svake, for at det skal bli en relasjon. Hundeide (2008) kaller fenomenet for «det intersubjektive rom» og viser til andre forskere som omtaler det samme som «stilltiende grunnregler for kommunikasjon» (Hundeide, 2008, s. 173). Haug (2017) mener at sosiale prosesser som foregår i et miljø er avgjørende for hvilke resultater man får for den aktiviteten man bedriver. Nordahl et al., (2018) mener de fleste grunnleggende læringsteoriene uttrykker at det på ulike måter og i noen grad er miljøet og undervisningen eleven møter på som påvirker deres læring og utvikling. De viser også til at det finnes

empirisk basert kunnskap, som trekker klare sammenhenger mellom sosiale strukturer og elevers atferds- og læringsutfordringer (Haug, 2017).

4.7 Lærerenes betydning for inkludering

Det er liten tvil om at læreren er sentral i implementeringen av inkludering. Inkludering av elever i fellesskapet kan finne sted ved å bygge relasjoner og skape et læringsmiljø som oppleves trygt og det er høy trivsel (Buli-Holmberg, 2017). I følge Drugli (2013) er læreren den aller viktigste påvirkningen på elevers læring og trivsel i skolen. For elever som har utfordringer på skolen eller ellers i livet, mener hun at læreren er enda viktigere enn for de som ikke har slike utfordringer. Bronfenbrenner (1979) mener at elever har et stort behov for en trygg «ledsager» fordi de selv som barn og unge, ikke har den fulle forståelsen av hvordan eleven selv påvirker og blir påvirket av miljøet rundt seg. Thomas Nordahl har skrevet forordet i Drugli (2013) sin bok. Han påpeker det samme som Drugli, at relasjonen mellom lærer og elev viser i dagens forskning å være avgjørende i alle former for undervisning og læring. Videre at elevenes aktivitet i klassen har mer med hvorvidt de opplever omsorg og trygghet, enn følelsen av å være faglig kompetent eller ikke (Drugli, 2013). Lærere som viser elevene respekt og som vektlegger å ha en god relasjon til dem, motiverer og inspirerer elevene (Drugli, 2013). Elever kan oppleve slike lærere som forbilder og ønsker å imponere læreren. Dette omhandler sosial inkludering, men også faglig inkludering. Dersom man ønsker å praktisere en dialektisk forståelse, fordrer det at læreren har innblikk i og tar hensyn til elevens erfaringer, opplevelser og innsikt når en skal foreta valg av innhold og arbeidsmåter i opplæringa (Nordahl, 2010). Med andre ord er relasjonen helt avgjørende for å få et slikt innblikk. Med en god relasjon og et slikt innblikk, vil læreren kunne påvirke elevenes tankemønstre og handlinger. (Sunnevig, 2012). I følge Bronfenbrenner (1979) er de menneskene som er nærmest elevene rollemodeller og vil direkte påvirke og inspirere elevene til handlinger.

Linder (2012) uttrykker at relasjonskompetanse innebærer at læreren tar ansvar for å skape et samspill med eleven som er utviklingsstøttende og at det gjennom denne interaksjonen skapes et intrapsykologisk følelsesmessig fellesskap med eleven (Linder, 2012). I følge Lassen og Breilid (2010), kan relasjonen (maktforholdet) mellom og elev aldri bli helt symmetrisk, fordi læreren har mer makt, ansvar og kunnskap enn eleven. Et såkalt subjekt-objekt-forhold. Til tross for dette skriver de videre at det ved likeverdighet, gjensidig respekt og anerkjennelse kan oppstå symmetrisk relasjon, et såkalt subjekt-subjekt-forhold. Aspelin og Persson (2011) skriver at relasjonen (maktforholdet) mellom lærer og elev aldri vil bli helt utjevnet, men at

fremgangsrik pedagogikk og utvikling forutsetter at relasjonen er stabil og vital. En god relasjon mellom lærer og elev, preget av åpenhet, omsorg, samhörighet og gjensidig hensyn, vil resultere i at de spiller på samme lag i skolehverdagen (Lassen & Breilid, 2010). Læreren skal som nevnt innledningsvis være en trygg og tydelig voksen, men også tidvis benytte sin autoritet og makt til å sette grenser og ta avgjørelser. Makt er med andre ord ikke alltid negativt, men for at det skal brukes hensiktsmessig må det gjøres med innsikt og være godt gjennomtenkt (Nordahl, 2010).

For å fremme læring hos elever vil det være avgjørende å få forståelse og kunnskap om elevenes handlinger, oppfatninger og erfaringer (Nordahl, 2010). Lev Vygotskij (1896-1934) mente at elever kan mestre noe nytt, dersom det nye er kunnskap eleven kan strekke seg etter og nå, ved hjelp og støtte av en annen. Dette mente han ville gi en selvstendig mestring og bli en personlig kunnskapsressurs (Befring, 2014). For å få kjennskap til elevens såkalte proksimale utviklingssone, må læreren lytte til elevenes stemme og se deres behov for å gi tilpassete oppgaver. Bronfenbrenners teori (1979) viser hvordan barn og unge ikke er bevisst sitt eget potensiale og trenger tilrettelegginger og støtte til hvordan de skal utvikle seg. Videre omtaler han menneskers evne til å tilpasse seg og respondere konstruktivt i ulike miljøer, som unik. I tillegg til god relasjonskompetanse, er det i følge David Mitchell (2008) avgjørende at læreren har en bred kompetanse av undervisningsstrategier dersom man skal lykkes med å inkludere alle elever. Mitchell (2008) bok tar for seg et tjuetalls varierte evidensbaserte undervisningsstrategier som blant annet omhandler samarbeid mellom elever og aksept av mangfold, som påvirker lærings- og klassemiljøet. Læringsmiljøet kan beskrives som elevenes opplevde miljø, atmosfære og sosiale interaksjon i skolen, og vil variere i de ulike kontekstene elevene befinner seg i. Haug (2017) mener at et godt læringsmiljø kjennetegnes ved gode sosiale relasjoner og et stort *engasjement* blant lærere og elever. Buli-Holmberg & Ekeberg (2016) påpeker lærerens ansvar for kvaliteten på samhandlingen mellom lærer-elev og elev-elev i et fellesskap, og hvordan den kvaliteten er avgjørende for *motivasjonen* hos den enkelte elev, medelever og lærer. Læreren må ha fokus på *selvbildet* og motivasjon hos elevene for å oppnå trivsel og læring. Elevenes *selvoppfatning* er helt avgjørende for deres læring og utvikling (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Videre er tydelig *klasseledelse* avgjørende for et trygt læringsmiljø. For at elevene skal ha best mulig forutsetninger for å lære, har de behov for et trygt miljø, være motiverte og ha tro på seg selv og sine muligheter. Bronfenbrenners teori (1979) viser hvordan et trygt miljø vil påvirke elevene til å tørre å prøve som kan føre til at de opplever mestring. Mestring vil gi motivasjon, et mer positivt

selvbilde og tro på at man kan lære og utvikle seg videre. Læringsmiljøet i klasserommet, ute i naturen, og smågruppebaserte opplæringstiltak vil variere ut i fra hvor opplæringa finner sted, hvilke grupperinger som forekommer og lærerens samlede kompetanse. Med lærerens samlede kompetanse kan man blant annet trekke frem kompetanse knyttet til klasseledelse, relasjoner, fag og arbeidsmetoder.

4.8 Smågruppebaserte opplæringstiltak – mer praktisk rettet opplæring

Smågruppebasert opplæringstilbud kan forstås som en praktisk-pedagogisk løsning på tilpasset opplæring, i tillegg til et spesialpedagogisk tilbud. Bruk av smågruppebaserte tiltak kan også forstås som at lærere i den ordinære undervisningen generelt ikke er gode nok til å arbeide med utfordringer knyttet til atferd og relasjoner. En slik type sammenheng kalles komplementaritetsteorien. Det går ut på at dårlig kvalitet i ordinær undervisning, gir større behov for tiltak og omvendt (Jahnsen & Nergaard, 2007).

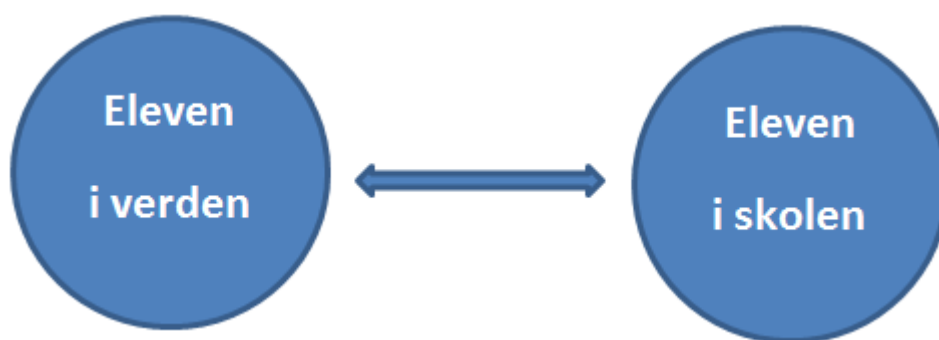
På slutten av 1970-tallet startet de første alternative skolene og antallet økte til cirka 50 skoler i løpet av ti år. Elever, som oftest ungdommer med store utfordringer, deltok i slike tilbud på heltid. Skolene bestod ofte av en liten gruppe på 8-10 elever og var tilknyttet en gård, hytte eller båt. De hadde en kombinasjon av teoretisk og praktisk opplæring. Til tross for at antall smågruppebaserte opplæringstilbud har økt betraktelig de siste 20 årene, har det vært størst økning av deltidstiltak. Ved deltidstiltak deltar elevene i sitt ordinære klassemiljø i største delen av tiden. Mange mener at bruken av smågruppebasert opplæringstiltak er et resultat av kultur, og at kvaliteten i slike tilbud i stor grad har å gjøre med samarbeidsrelasjoner og felles inkluderingsforståelse i skolen (Jahnsen & Nergaard, 2007)

Nergaard & Rafaelsen (2013) har *åtte punkter* som de mener er viktig å ha på plass for større sjanse til å lykkes med et smågruppebasert tiltak. Opprettelsen av et slikt tiltak må ha med skolens *helhetlige satsning på utviklingsarbeid* å gjøre, ikke med utgangspunkt i elevenes enkeltbehov. Det betyr at det *sosiale- og faglige må være tilknyttet skolen*. På bakgrunn av dette vil *én dag per uke* være passende for de fleste elever. Gruppene bør være *heterogene og prososiale* elever inngå. Det må være *frivillig*. Ved eventuell avvik fra ordinær læreplan, må *sakkyndig vurdering og enkeltvedtak* ligge til grunn, eventuelt benyttelse av 25 % -regelen (Utdanningsdirektoratet, 2017b). *Høy relasjons- og fagkompetanse* blant de ansatte. En *relasjonell forståelse* må ligge til grunn for oppstart og bruk, som betyr at deltidstiltaket er en modell for endringer som kan implementeres i ordinær undervisning. Forskningens kunnskap

om læringsmiljøets betydning for læring, har resultert i en ny satsning de siste årene. Såkalte ambulerende team, eller utadrettede tjenester har blitt etablert i flere kommuner. Disse teamene har et systemfokus og settes inn for å jobbe med elevenes klassemiljø, fremfor at eleven tas ut av klassen for å motta smågruppebaserte opplæringstiltak. Teamenes perspektiv bygger på tidlig innsats og forebyggende arbeid. I tilfeller hvor situasjoner kan være meget tilspisset, kan eleven være i en base over korte perioder. Både klassemiljøet og eleven vil forberedes, slik at eleven kan få mulighet for en ny start i klassen (Nergaard & Grini, 2015). Det er store forskjeller i forståelsen for hvilke oppgaver et smågruppebasert opplæringstiltak skal ha, men opplæringen er ofte mer praktisk (Jahnsen, Nergaard & Grini, 2011).

*«I dag tror vi at barn lærer gjennom teori. Den opprinnelige læremåten hvor barn lærer gjennom å gjøre og observere har forsvunnet ut med de senere læreplanene»
(Eilifsen, 2010:43)*

Dette utsagnet kommer fra en rektor som mener at vi må tørre å stille oss spørsmålet om på hvilken måte og hvilken kunnskap elevene skal gis tilpasset opplæring. Professor i pedagogikk, Jordet (2010) har gjennom flere år ønsker å utvide perspektivet på læring og dannelse ved å ta i bruk det han omtaler som det «utvidede læringsrom» i tillegg til klasserommet. Han viser til at skolen i større og større grad har løsrevet seg fra virkelighet, erfaring og praksis ved i større og større grad å bedrive teoretisk opplæring i skolen. Han mener det ser det ut til at skolen i dag har blitt en skole forbeholdt teoristerke elever og stiller spørsmål til om dette samsvarer med blant annet tilpasset opplæring og inkludering.



Figur 2: Bygge bro mellom elevenes og skolens verden ved hjelp av praksis og teori (Jordet, 2010)

Jordet (2010) mener at man ved å kombinere teori og praksis i skolen, vil kunne variere med induktiv (fra praksis til teori) og deduktiv (fra teori til praksis) tilnærming. Han mener det vil

føre til en bedre forståelse av generell allmenn kunnskap. Ved å kunne gå fra det konkrete og spesielle til det abstrakte og generelle, og motsatt, mener han at læringsprosessen ikke stykkes opp. I stedet vil det fungere som den «hermeneutiske spiralen» med en læring og forståelse som ikke tar slutt (Jordet, 2010). Bronfenbrenners teori (1979) taler også for viktigheten av å bygge bro mellom eleven i verden (hverdagen) og eleven i skolen innenfor mesosystemet, slik at elevene enklere kan tilegne seg den abstrakte kunnskapen. Jordet (2010) mener den sosiale kompetansen også vil foregå på en annen måte utenfor klasserommet. I stedet for å kommunisere *om* verden og gjengi teori, vil de kommunisere *mens* de handler i verden gjennom aktiv utfoldelse i praktiske, utforskende og skapende oppgaver. De praktiske oppgavene stimulerer til spørsmål og den mer uformelle settingen fører til at lærerens kommunikasjon med elevene blir tettere. Dette gir læreren en bedre mulighet til å se og bli kjent med den enkelte elev og skape en god lærer-elev relasjon (Jordet, 2010).

Säljö (2000) omtaler sosiokulturell læringsteori om hvordan kunnskap anses som situert, med å uttrykke at menneskers handlinger varierer ut i fra antakelsen om hva den sosiale konteksten innebærer. Han mener at kunnskaper og ferdigheter ikke kan læres i isolerte enheter, men at relasjonen mellom redskap og handling må skapes fordi den vil variere mellom ulike sosiale kontekster. For å løse (praktiske) oppgaver sammen med andre i det virkelige liv, må man med andre ord øve seg på dette i den spesifikke konteksten.

Sosiokulturell læringsteori skiller ikke på mental og kroppslig aktivitet, men bygger på at tenking, tale og handling er integrert i all læring (Jordet, 2010).

Mitchell (2008) uttrykker viktigheten av å ha fokus på eleven som helhet og innse hvor viktig det er å oppnå kreativitet og emosjonelle mål, så vel som kognitive mål. Videre hevder han at pedagogens viktigste forpliktelser bør være å erkjenne og respektere mangfoldet av individer, som mål for å forbedre alle elevers livskvalitet. Biesta (2009), uttrykker at faren med for mye fokus på det målbare er at man verdsetter det som er målbart, fremfor å vurdere hva man verdsetter. Engen (2010) påpeker at med elever som allerede har liten motivasjon, er det desto viktigere at opplæringens innhold er motiverende og imøtekommer deres identitet, slik at opplæringa gir dem mening.

5 Metode

I dette kapittelet vil jeg presentere den vitenskapsteoretiske bakgrunnen for undersøkelsen og min rolle som forsker. Videre vil jeg redegjøre for valg av metode, etiske betraktninger, gjennomføring av undersøkelsen og analysen.

5.1 Kvalitativ metode

Jeg valgte kvalitativt forskningsintervju som metode fordi jeg ønsket å belyse elevers opplevelse av fenomenet *inkludering* i klasserommet og på smågruppebasert opplæringstiltak. Kvalitativ metode gir en mulighet til å få et helhetlig og omfattende bilde av et fenomen (Corbin & Strauss, 2015). Det er ulike tilnærminger man kan velge mellom, men opplevelsedimensjonen som inngår i min problemstilling er sentral i fenomenologien (Kvale & Brinkmann, 2015).

5.2 Hermeneutikk og fenomenologi

Hermeneutikk omhandler at man som forsker fortolker informantenes handlinger og ytringer for å finne en dypere mening. Hermeneutikk handler om å forstå fremfor å forklare. Meningen kan bare forstås ved at man ser på delene i en større sammenheng. I hermeneutikken er det ingen egentlig sannhet fordi fenomener kan tolkes ulikt. I min undersøkelse foretar jeg en *annengradsfortolkning* fordi jeg fortolkere elevenes fortolkning av sin situasjon (Thagaard, 2013). Min fortolkning er et resultat av min førforståelse, noe jeg utdyper mer under kapittel 5.3.1. I fenomenologien er forskerens mål å få frem flere individers opplevelser av et fenomen, ut i fra individenes egne beskrivelser (Creswell, 2014). For å nå dette målet fordrer det at man er så fordomsfri og objektiv som mulig.

5.3 Forskerens rolle

Refleksivitet omhandler forskerens bevissthet og refleksjoner rundt sin egen rolle i samhandling med informantene, og hvordan den kan påvirke forskningsprosjektet (Creswell, 2014). I en forskerposisjon er det med andre ord viktig å sette spørsmålstegn ved valg man tar underveis, til funn og konklusjoner (Malterud, 2013).

Fenomenologiens krav om objektivitet er ikke mulig å innfri med 100 % (Creswell, 2014). Som forsker er mine subjektive, individuelle teorier, også kalt førforståelse, dannet på bakgrunn av tidligere opplevelser og erfaringer. Måten jeg samler og tolker data på, er et resultat av hva jeg har med meg i min «ryggsekk» (Malterud, 2013). Hans Georg Gadamer (1900 – 2002), mente at ingen tolkningsprosess kan starte uten førforståelse. Han benyttet den *hermeneutiske sirkelen* for å beskrive hvordan tolkningsprosesser *veksler mellom å*

betrakte delene og helheten. Han kalte det sammensmelting av *forståelseshorisonter* (Gilje & Grimen, 1993). I det fenomenologiske perspektivet er det i utgangspunktet ikke rom for forskerens førforståelse, fordi den skal fange opp den subjektive opplevelsen til informanten. For å ivareta objektiviteten er det helt avgjørende hvor god jeg som forsker er til «å lytte» og «se», både ved innsamling av data og i analysen (Tangen, 2013).

Jeg valgte bevisst at elevene i minst mulig grad skulle kjenne min bakgrunn som lærer. Dette var for å unngå at assosiasjonen til lærer, kunne føre til at informantene ble påvirket av et tidligere erfart maktforhold og påvirke deres svar (Kvale & Brinkmann, 2015). Som forsker har jeg en mulighet til å fremme «barnets stemme» og vise at jeg verdsetter deres bidrag som enkeltmennesker. Mitt fokus var å trygge situasjonen i stor grad som mulig. Dette kommer jeg nærmere inn på under gjennomføring av intervjuene i kapittel 3.4.4.

5.4 Kvalitativt intervju

Formålet med et kvalitativt intervju er å få beskrivende informasjon om menneskers følelser, tanker og erfaringer, for å få tak på deres opplevelse av ulike sider ved sin livssituasjon (Dalen, 2011). Valget av kvalitativt intervju ble tatt fordi livsverdensintervju, benyttes når man skal forstå temaer ut i fra informantens egne perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg ønsket å gå åpent inn med minst mulig føring på hva jeg skulle finne av informasjon.

5.4.1 Intervjuguide

Før jeg utarbeidet intervjuguiden var jeg bevisst på å definere begrepet inkludering, for så lage spørsmål som kunne dekke den definisjonen. Jeg tok utgangspunkt Kunnskapsløftets (2006a) definisjon med sosial, faglig og kulturell inkludering (Utdanningsdirektoratet, 2006). Jeg valgte å benytte et semistrukturert intervju og utarbeidet intervjuguiden deretter (vedlegg 6). Med en viss struktur kunne jeg lettere få belegg for å besvare problemstillingen (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg har mange års erfaring med aldersgruppen, noe jeg opplevde ga meg en fordel ved den språklige utforming av intervjuguiden. Det var viktig å omgjøre erfaringsfjerne begreper til erfaringsnære begreper for «å nå» elevene. Intervjuguiden tok utgangspunkt i følgende forskningsspørsmål i klasserommet og på smågruppebasert opplæringstiltak; *-opplevelse av sosial inkludering, -opplevelse av faglig inkludering - opplevelse av kulturell inkludering.*

5.4.2 Utvalg

Det er ingen fasitsvar på hvor stort utvalg man skal ha, men i følge Creswells (2013) bør man i fenomenologisk undersøkelse ha mellom tre til ti deltakere. Kvale & Brinkmann (2015) svar

på antall, er å intervju så mange som trengs for å besvare det du vil vite. Grunnen til at det ikke kan være noe fasitsvar er at det ikke alltid er mulig å avgrense eller definere populasjonen man tar utgangspunkt i (Malterud, 2013). Ideelt sett skal man oppnå metning, som vil si at det ikke forekommer noe ny informasjon, men at samme informasjon dukker opp igjen og igjen (Postholm, 2010). I mindre forskningsstudier, som dette prosjektet, anbefaler likevel Postholm (2010) å ha et lite utvalg grunnet tidsramme og omfang.

Jeg tok utgangspunkt i PPT i ulike kommuner for å få tips om hvilke skoler jeg kunne ta kontakt med for å finne aktuelle informanter. Deretter tok jeg kontakt med skoleleder på den enkelte skole og la frem prosjektet. Det var viktig for meg at utvalget ble mest mulig heterogen. Variasjonen i utvalget var kjønn, utfordringer som bakgrunn for deltakelse i det alternative tilbudet, inntrykk av om tilbudet oppleves positivt eller negativt, samt vedtak for spesialundervisning og ikke. Dette fordi at opplevelse av inkludering er noe alle elever skal oppleve, uavhengig av forutsetninger (NOU, 2009:18). Det ble foretatt et strategisk utvalg, ved at informanter som ble plukket ut, ble vurdert til å samlet sett kunne på besvart problemstillingen (Malterud, 2013).

5.4.3 Begrunnelse og kriterier for utvalg av informanter

Barn og unges «direkte» stemme, kommer sjeldent til orde i forskning og er sjeldent data alene (Tangen, 2011). Elevene kan gi en mer grunnleggende innsikt i hva som kjennetegner inkluderingen, fordi de med spesielle behov står i fare for å bli marginalisert (Shogren, et al. 2015). I lovverk og planer for opplæring kommer det tydelig frem at erfaringer og synspunkter barnet har, skal vektlegges (Tangen, 2011). Jeg fant det hensiktsmessig å plukke ut elever fra samme skole, for å ha muligheten til å sammenlikne et tilbud elevene får, samt kunne drøfte rundt om et og samme tilbud kan oppleves inkluderende for noen, men ikke andre. Det var også viktig for meg at jeg kunne gi noe tilbake til skolen, -en evaluering av eget tilbud, slik at de kan ha mulighet til å gjøre eventuelle endringer i sin praksis. Kriteriene for valg av informanter var:

- **Ønsker selv å fortelle om sin skolehverdag**
- **Mottar et alternativ opplæringstilbud i tillegg til ordinær klasseromsundervisning**
- **Kognitivt aldersadekvat**

Det siste kriteriet er lagt til grunn for å sikre at jeg og informanten snakket «samme språk» slik at jeg samlet sett fikk nok data. Ut i fra kriteriene og ellers en bestilling om

blandede forutsetninger og kjønn som nevnt under utvalg, plukket min kontaktperson ut aktuelle informanter, som mottok informasjon om prosjektet. Det resulterte i 5 informanter som innfridde kriteriene.

5.4.4 Det smågruppebasert opplæringstilbudet

Tilbudet er et deltidstilbud på skolens arena, både for elever med og uten spesialundervisning. Det er mindre grupper på mellom 4-6 elever som over en periode på cirka 6 uker følger enten norsk, engelsk, matematikk, eller andre rent praktiske grupper som implementerer de tre førstnevnte fagene, i tillegg til sosial kompetanse. Det er ventelister på de praktiske gruppene. Gruppesammensetningen varierer for hver gang et kurs avsluttes. Saksgangen for deltakelse på kurs er effektiv ved at faglærere/kontaktlærere melder inn behov til internt ressursteam. Tilbud legges frem for foresatte og settes i gang dersom det er ønskelig. Dette kan eksempelvis være konkrete «hull» som temaer i matematikk, behov for mer trening muntlig i engelsk, eller en mer praksisnær bruk av fagene. Alle gruppene har mer praktisk opplæring og benytter varierte arbeidsmetoder for å knytte sammen teori og praksis. Samtlige av lærerne på kursene har fagkompetanse i fagene de underviser og de fleste har spesialpedagogisk kompetanse i tillegg. Det gjøres forsøk på å sette sammen mest mulig homogene grupper ved at eksempelvis elever med generelle lærevansker er sammen, elever med dysleksi og så videre.

5.4.5 Gjennomføring av intervjuene

Jeg fikk låne et rom på skolen hvor jeg gjennomførte alle intervjuene i skoletiden, i løpet av to dager. Selve intervjuet hadde en varighet på mellom 30 til 45 minutter. Det var viktig for meg at jeg fra første møte med barnet forsøkte så skape en trygg atmosfære, noe som er spesielt viktig med barn som informanter (Tangen, 2013). For å skape mest mulig trygghet forklarte at jeg hadde «jukselapp» med spørsmål og at jeg kom til å notere underveis i intervjuet. Jeg presiserte at dette ikke hadde noe med om svaret var rett eller galt, men at det eksempelvis var hjelp til meg selv om å huske å spørre om noe senere i intervjuet. Videre ga jeg uttrykk for at det var veldig fint om de sa i fra hvis de ikke forstod spørsmålet.

Jeg presiserte at deltakelsen var frivillig og at de når som helst kunne trekke sitt samtykke uten å gi noen begrunnelse. Det ble tydeliggjort at jeg var ute etter deres opplevelse, og at derfor ingen svar var feil eller noe mer riktig enn noen annet. Underveis i intervjuet var jeg opptatt av å ha et bekreftende kroppsspråk ovenfor eleven ved å nikke og smile, og verbalt ved å komme med bekreftende og oppmuntrende kommentarer som «hm» og «ja». Jeg ga også eksempler dersom informanten var usikker på spørsmålet. Alt dette i forsøk på å fremme

kommunikasjonen (Postholm, 2010). Etter selve intervjuet minnet jeg informantene igjen om frivillige deltakelse, om at de når som helst kan trekke sitt samtykke. Alle informantene ga uttrykk for at dette var noe de ønsket å delta på. Helt til slutt forsikret jeg meg om at jeg kunne ta kontakt med hver enkelt gjennom min kontaktperson, dersom det dukket opp noen nye spørsmål.

5.5 Transkribering

Transkribere vil si å skriftliggjøre muntlig tale for å kunne analysere intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg benyttet digital lydopptaker for å dokumentere alle intervjuene i denne undersøkelsen og gjennomførte transkripsjonene ved å lytte til opptakene, stoppe opp, og skrive ned. Jeg fulgte Malteruds (2011) råd om å kutte ut småord som «liksom», «da», «holdt jeg på å si» som ved skriftliggjøring kunne latterliggjøre informanten. I tillegg benyttet jeg notatene mine om kroppsspråk og andre språklige fenomener fra intervjuet og satte dette inn på riktig sted ved hjelp av klammer. Enkelte ting som ble sagt i intervjuet måtte jeg unngå å skrive ned for å ivareta personvernet. Dette beskriver jeg mer under kommende kapittel om etiske betraktninger.

5.6 Etiske betraktninger

Etikk er alle vurderingene om hva som er riktig å gjøre, hva som er gode handlinger og hvordan man skal fremtre ovenfor andre i ulike kontekster (Befring, 2015). I all forskning er det visse etiske verdier forankret for å sikre at forskningen gjennomføres på en forsvarlig måte (NESH, 2016a). Jeg har vært spesielt opptatt av de etiske betraktningene fordi jeg har brukt ungdom som informanter i prosjektet:

«Barn har særlige behov for og krav om beskyttelse» (Befring, 2015:32).

I forskningsprosessen har jeg benyttet Personopplysningsloven (2000), Reidun Tangens (2013) etiske matrise og den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2016a) for å ivareta etikken. Nedenfor vil jeg kort vise til hvilke etiske prinsipper jeg har tatt hensyn til i dette prosjektet.

5.6.1 Informert samtykke, konfidensialitet og personvern

Når man forsker på mennesker eller på materiale eller opplysninger som kan knyttes til enkeltindivider, er samtykke en hovedregel. Et samtykke må være informert og uttrykkelig, frivillig og dokumenterbart. Informert samtykke er når det er gitt tilstrekkelig informasjon om hva deltakelse i prosjektet vil innebære (NESH, 2016b). Når man deltar i et

forskningsprosjekt har man krav på at personlig informasjon blir behandlet konfidensielt. Det betyr at forskeren har ansvar for at personlig informasjon som kan skade informantene ikke gjøres tilgjengelig for andre (Befring, 2015). For å ivareta informert samtykke og konfidensialiteten sendte jeg ut et infoskriv til aktuelle informanter og foresatte med påfølgende samtykke, gjennom min kontaktperson. På denne måten var jeg aldri i kontakt med aktuelle informanter, men fikk kjennskap til informantene etter de hadde signert samtykket til å delta. Jeg vil fortelle mer om disse infoskrivene under barn som informanter i kapittel 5.6.5. Jeg skrev bevisst aldri ned navnene til elevene noen steder, men ga de fiktive navn med det samme. Jeg har unnlatt å bruke informasjon som spesifikk alder, kommune, hvilken del av landet og så videre i oppgaven. All informasjon som ikke har vært nødvendig for å belyse problemstillingen har jeg utelatt, av hensyn til personvernet.

Personvern er knyttet til at forskeren må behandle personopplysninger med grunnleggende hensyn når det gjelder personlig integritet, vern av privatliv og ansvarlig behandling av personopplysninger. Jeg fylte ut meldeskjemaet til NSD (norsk senter for forskningsdata) i henhold til personvernlovens meldeplikt (Personopplysningsloven, 2000) og fikk konsesjon til å gjennomføre prosjektet (vedlegg 2).

5.6.3 Habilitet og hensyn til tredjeperson

Jeg hadde ikke kjennskap til noen ansatte eller elever på skolen og hadde derfor ingen forforståelse av informantene eller det skolefaglige tilbudet de mottok. Det var et bevisst valg å gi minst mulig informasjon om meg selv til min kontaktperson på skolen. Jeg gjorde kontaktpersonen også bevisst på mitt ønske om at andre ansatte på skolen i minst mulig grad skulle kjenne til prosjektet og at informantene ikke skulle kjenne til min rolle som lærer.

Intervjuguiden var utarbeidet med spørsmål om tredjepersoner. I meldeskjemaet til NSD fylte jeg inn at dette ville finne sted, men at personvernet til en eventuell tredjeperson også ville ivaretas dersom sensitive opplysninger kom frem. For å verne mest mulig om tredjepersoner innledet jeg alle intervjuene med å informere om at jeg ikke ønsket at informantene skulle bruke navn på lærere eller elever. Dette gjentok jeg også underveis i intervjuet, i forkant av spørsmål hvor tredjepersoner skulle omtales.

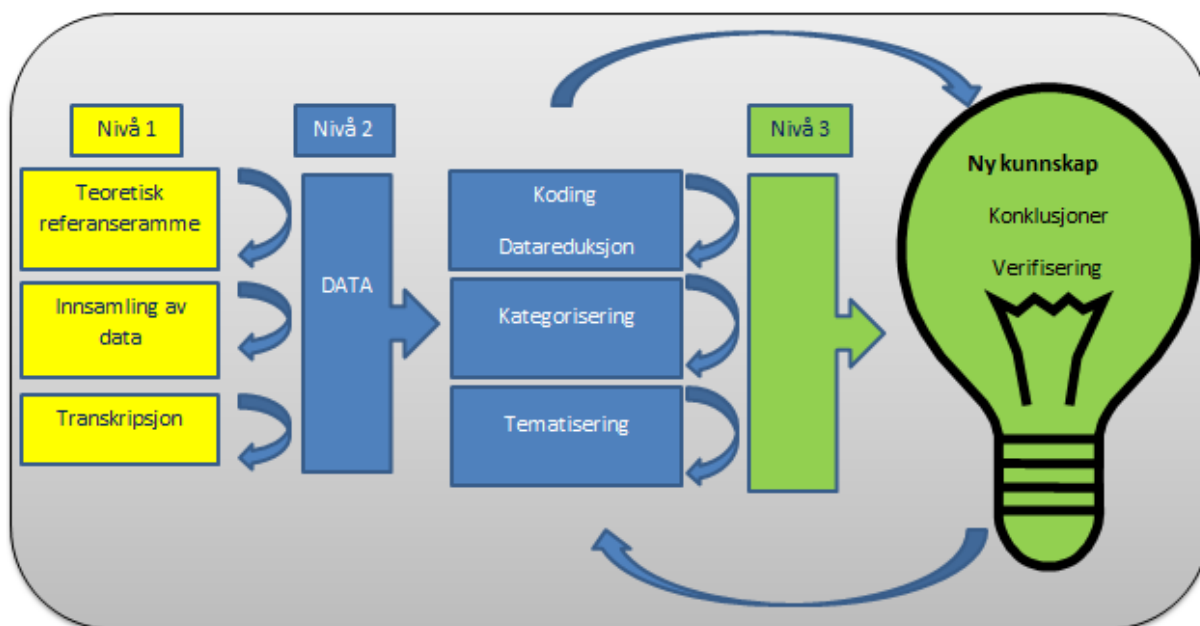
5.6.4 Ungdom som informanter

Til tross for at det er mange etiske betraktninger å ta, er det er nødvendig og viktig at barn og unge selv deltar som informanter i forskning. De kan ikke ses på som så sårbare at de ikke kan

delta (Øverlien, 2013). Informasjonen om forskningen skal tilpasses deltakerne, gis på en måte som ikke utsetter de for et utilbørlig press, og formidles med et språk de forstår (NESH, 2016b). Jeg laget et eget infoskriv til ungdommene med tilpasset språk, slik at de fikk en direkte henvendelse fra meg som forsker (vedlegg 4). Dette var også et bevisst etisk valg knyttet til det å ta ungdommen på alvor og involvere de på en trygg måte, samtidig som å ivareta en viss individuell autonomi. For å sikre at jeg fikk informert godt nok om studiets innhold og hva deltakelse ville innebære, laget jeg et annet infoskriv til foresatte (vedlegg 3). Med barn og unge som informanter, må foresatte i tillegg til ungdommen selv, samtykke til deltakelse. Jeg lagde et samtykke (vedlegg 5) hvor både foresatt og deres barn skulle undertegne.

5.7 Analyse

I kvalitativ forskning er analyseprosessen sammen med datainnsamlingen gjentatte og dynamiske prosesser. Det betyr at det kan være vanskelig å tidfeste når analysen starter. For å synliggjøre min analyseprosess har jeg valgt å lage en figur som viser min analyse gjennom tre nivåer.



Figur 3: Min egen analysemodell basert på en forenklet modell av «The constant comparative method»

Allerede ved **nivå 1** i figuren startet min analyse. Med utgangspunkt i en teoretisk referanseramme, ble det innsamlet data og gjennomført transkripsjon, hvor alle valg underveis var en del av analysen. Starten på **nivå 2** viser datamaterialet som et resultat av intervjuene og

gjennom samtaler med min kontaktperson. Datamaterialet bestod av kontekster elevene befinner seg i, elevenes non-verbale kommunikasjon, samt hovedmaterialet - elevenes verbale ytringer. Ut i fra dette datamaterialet startet den dynamiske prosessen på **nivå 2** og **nivå 3** med *koding*, *kategorisering*, *tematisering* og *konklusjoner*.

5.7.1 Gjennomføring av koding, tematisering og kategorisering

«The constant comparative method» er opprinnelig en analyse tilknyttet Grounded Theory. I følge Charmaz vist til i Silverman (2014), blir den også benyttet som analyse i kvalitative intervjuer, selv om man ikke målet er å komme opp med en helt ny teori. Charmaz hevder at konstruktivistisk bruk av metoden er vanlig å benytte for å forstå andre personers oppfatning av virkeligheten. Dalen (2011) benytter også «Grounded Theory» i sin bok «Intervju som forskningsmetode» og beskriver tilnærmingen med at det er informantenes egne perspektiver og oppfatninger blir lagt til grunn for analysen.

Navnet på metoden gjenspeiler fremgangsmåten som er en konstant sammenlikning av mønstre fra data, med nye funn i data, i tillegg til tidligere forskning og teoretiske perspektiver. Derav pilene innenfor **nivå 2** og mellom **nivå 2** og **nivå 3** i min figur. Den konstante sammenlikningen gjør at man opprettholder en nær sammenheng mellom data og temaer, som fører til lite tap av begreper, og med det elevens stemme. Mitt valg falt på denne analysemetoden grunnet ivaretagelsen av data og fordi jeg ønsket å være minst mulig forutinntatt på funn, nettopp for å få frem elevens stemme (Corbin & Strauss, 2015). Jeg vil nå redegjøre mer detaljert for hvordan min analyse av det innhentede datamaterialet på **nivå 2** og **nivå 3** resulterte i mine hovedfunn.

Koding

For å redusere datamaterialet, benyttet jeg en kombinasjon av dybde- og breddekoding (Silverman, 2014). Dette gjorde jeg i forsøk på å få en helhetlig oversikt. Det betyr at jeg begynte å lese transkripsjonene mer overflatisk for å finne sentrale begreper gjennom et førsteinntrykk, en såkalt «open coding», som igjen kunne benyttes i kategorier (Dalen, 2011). I neste omgang kodet jeg linje for linje i deler av datamaterialet jeg anså som interessante avsnitt. Jeg opplevde det som vanskelig å vite hva jeg skulle ta med og utelate, og hvilke koder jeg skulle benytte. Jeg fulgte derfor rådet i Hjerm & Lindgren (2011, s. 100); «kode dersom du er usikker», og benyttet *in vivo*-koder, som er mer direkte begreper som finnes i materialet (Corbin & Strauss, 2015). Dette gjorde jeg for å holde meg nær materialet. Et

eksempel på in vivo-koding i breddekodingen, var koden «ros gir motivasjon» på følgende utsagn;

«Det er veldig motiverende hvis jeg får ros for noe jeg har gjort og kommer tilbake til timen igjen, er det automatisk at det går mye lettere i starten, det blir mye lettere å starte å jobbe...».

Jeg benyttet verktøyet «merknader» for å kode i transkriberingsnotatene. Her skrev jeg også inn *memos* for de ulike kodene, med spørsmål og tanker som kom opp, som skulle hjelpe meg videre i analyseprosessen (Corbin & Strauss, 2015).

Kategorisering

Etter gjennomgangen av transkripsjonene og in vivo-kodingen i marginen, kom jeg opp med foreløpige kategorier som jeg skrev inn i en matrise. Deretter førte jeg kodene inn under de ulike kategoriene de kunne høre hjemme. Kodene som hadde *memos* markerte jeg i kursiv, slik at jeg enkelt kunne gå tilbake og se og føye til, etter at kodene var ført inn i matrisen. Hver informant ble gitt hver sin farge i matrisen. Kodene til eleven med grønn farge, fikk dermed kodene skrevet i grønn, og slik fortsatte det med de resterende informantene. Mange av kodene ble plassert under flere temaer i starten, da det ikke bare passet inn under et bestemt tema. Ved første gjennomgang var det funn jeg ikke klarte å gi noen foreløpig tema og ble derfor plassert under en «annet-tema». For å sikre at jeg ikke hadde oversett noe viktig, og for å gjøre eventuelle nødvendige endringer, gikk jeg gjennom datamaterialet, kodingen og matrisen i flere omganger. Ved hver gjennomgang sammenlignet jeg de nye observasjonene med tidligere data for å redusere antall temaer (Glaser, 1965). Jeg startet med alt for mange kategorier, men fikk etter hvert redusert til å omhandle kategoriene; *Sosialt, trivsel, trygghet, motivasjon, kommunikasjon, læring, annerledes og ønsker*. Deretter så jeg kategoriene opp i mot hverandre for å finne det jeg anså som mønstre som kunne gi meg grunnlag for en dypere mening. Etter å ha vekslet mellom koding, *memos* og kategoriene en rekke ganger, og jeg opplevde å ikke «finne» mer, var det tid for konklusjoner og verifisering av funn.

Oppsummering

Oppsummeringen av analysearbeidet er det samme som konklusjonene og verifiseringen i oppgaven. Jeg endte opp med noen temaer som ble mine hovedfunn, som baserte seg på grunnlag av flere av informantene, for i størst mulig grad å unngå funn av anekdotisk kvalitet (Silverman, 2014). Disse hovedfunnene var temaene *sosial tilhørighet, lærer og praktisk*

læring. Jeg opplevde disse temaene som relevante for å belyse problemstillingen. I tillegg var det viktig å fremheve noen enkeltstående funn, fordi hovedmålet er å fremheve elevenes stemme. Funnene jeg trekker frem i neste kapittel, 6.0, er med andre ord de temaene og uttrykkene som jeg anså ga meg en forklaring og dypere forståelse av elevenes opplevelse av inkludering (Dalen, 2011).

5.8 Kvalitet i forskningsprosessen

Det er et komplekst samspill mellom mange elementer i hele forskningsprosessen, som sammen gjenspeiler kvaliteten i forskningen. I følge Silverman (2014) er *validitet* og *reliabilitet* benyttet i all forskning for å diskutere forskningens kvalitet. Det er svært viktig å sikre troverdig forskning fordi det påvirker utviklingen av samfunnet vårt. Bevisstgjøring av svake elementer med metoden gjennom *metodekritikk*, vil også kunne belyse noe av kvaliteten på forskningsprosessen.

5.8.1 Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet

Begrepene validitet og reliabilitet er ikke like vanlig å benytte i kvalitativ forskning som i kvantitativ. Begreper som *troverdighet* og *pålitelighet* kan erstattes i kvalitativ forskning (Postholm, 2010). Jeg velger likevel å forholde meg til begrepene *reliabilitet* og *validitet*, da disse begrepene brukes av hovedkildene mine under dette kapittelet om kvalitet i forskningsprosessen.

«Ingen kunnskap er allmenngyldig, i den betydning at den gjelder under alle omstendigheter for ethvert formål» (Malterud, 2013, s. 21)

Validitet handler om hvor relevant dataene som samles inn er, for å representere det studerte fenomenet (Silverman, 2014).

«Vi kan presisere begrepet validitet ved å stille spørsmål om de tolkninger vi har kommet frem til, er gyldige i forhold til den virkeligheten vi har studert» (Thagaard, 2013, s. 205).

Validiteten omhandler altså ikke gyldigheten av metoden som er benyttet, men slutningene som er gjort. Derfor er begrunnelser for valg i studien avgjørende for validiteten. Jeg lagt stor vekt på å argumentere for mine valg i metodekapittelet, nettopp for å øke validiteten på oppgaven.

Malterud (2013) skiller mellom *intern* og *ekstern* validitet. Intern validitet er vurderingen av fortolkninger knyttet til min studie, og ekstern validitet hvordan disse tolkningene kan være gyldige også i andre sammenhenger (Thagaard, 2013). Den interne validiteten kan styrkes på ulike måter. Først og fremst er det hvordan metode og teoretisk referanseramme gir svar på problemstillingen. Har man med andre ord brukt relevante begreper og metoder for å studere elevers opplevelse av inkludering? Dette har jeg tilstrebet meg å gjøre ved aktiv bruk av veileder gjennom hele prosessen.

Videre handler den interne validiteten om å være refleksiv og tydelig når det gjelder egne fordommer og antakelser (Malterud, 2013). Dette har jeg forsøkt å forklare blant annet gjennom kapittelet 5.3 om forskerens rolle. Jeg har også benyttet meg av medstudenter og veileder for tilbakemeldinger på om de er enige i funn som er presentert fra dataene (Silverman, 2014). En annen måte å øke den interne validiteten på er å summere hvilke funn man har fått og få informantene til å lese gjennom og gi tilbakemelding på om det samsvarer med deres opplevelser. Det som taler for vurdering fra deltakerne, er at man kan sikre at deres stemme ikke har forsvunnet i forskerens tolkninger (Thagaard, 2013). Det som taler imot er at teksten ikke nødvendigvis blir noe «sannere» ved at informantene gjennomfører en slik type deltakersjekk. Det kan være at deltakerne opplever det ubehagelig og dermed ser på innholdet som ugjenkjennbart (Malterud, 2013). Det positive er at tolkninger kan skille seg fra deltakernes forståelse og med det tilføre noe nytt. Det negative er at dette kan resultere i at forskningen lager en uro i de sosiale relasjonene (Thagaard, 2013). Ved gjennomføring av intervjuene stilte jeg ofte kontrollspørsmål, for å oppklare at jeg hadde forstått de riktig (Malterud, 2013). Jeg fikk også bekreftelse fra alle informantene på at jeg kunne ta kontakt dersom det var noe jeg i ettertid fant uklart. Jeg valgte derfor ikke deltakernes vurderinger i etterkant.

Ved *ekstern validitet* snakker vi om *generalisering*, også kalt overførbarhet. Dette er vanskelig å sikre i kvalitativ forskning fordi man går i dybden på et fenomen og har et lite utvalg. Elever som mottar et alternativt opplæringstilbud er en stor og heterogen gruppe. Dette gjør at jeg ikke kan si noe som gjelder alle. Det som blir min oppgave er å gi «tykke» beskrivelser, altså detaljerte beskrivelser av hele min forskningsprosess. Det vil si å formidle hva informantene kan ha ment gjennom deres handlinger og fortolkninger, i tillegg til min

egen fortolkning. Samlet sett vil dette kunne frembringe et meningsaspekt. Her må også konteksten beskrives for å få et helhetlig bilde (Postholm, 2010).

Postholm (2010) omtaler «tykke beskrivelser» som noe hun mener legger til rette for naturalistisk *generalisering*. Lesere av min studie vil med det gis mulighet til selv å avgjøre om mine funn også kan gjelde deres situasjon (Thagaard, 2013). Mine resultater vil ikke kunne si noe generelt om elever som mottar et alternativ opplæringstilbud opplevelse av inkludering, men vil kunne bidra til ny innsikt hvordan *noen* elever opplever seg inkludert. Dette vil kunne danne et grunnlag for videre forskning.

Reliabilitet omtales også som *pålitelighet* og stiller vanligvis krav til at man skal kunne gjennomføre identisk forskning og få samme resultater (Silverman, 2014). I kvalitativ forskning er ikke ekstern reliabilitet, altså repliserbarhet mulig, fordi relasjonen mellom forsker og informant og kontekst ikke kan gjenskapes (Postholm, 2010). Silverman (2014) formidler to måter å gjøre kvalitativ forskning mer reliabel. Det ene er å gjøre forskningsprosessen så transparent som mulig ved detaljbeskrivelse av metode for innsamling av data og analyse. Det andre er å synliggjøre teoretiske standpunkt som er grunnlag for forskerens tolkninger. Jeg har tilstrebet meg å følge disse to rådene. Jeg har i tillegg benyttet meg av veileder gjennom hele prosessen som har hatt et kritisk blikk på hele prosessen.

5.8.2 Metodekritikk

I kvalitativ metode er det det nære samarbeidsforholdet mellom forsker, deltaker og setting som konstruerer virkeligheten (Postholm, 2010). Dette gir et godt bilde av hvordan jeg som forsker kan ha påvirket kvaliteten på forskningen. I forberedelsesfasen har utvalget vært lite og ikke tilfeldig, det har også vært plukket ut av en annen person ut i fra «kriterie-bestilling» fra meg. Det var likevel elever som oppfylte kriteriene, jeg ønsket å høre. Generalisering av mine funn til å gjelde majoriteten av elever som mottar slike tilbud, er imidlertid ikke mulig, selv om noen funn kan støttes opp imot teori. Planen var å pilotere for å få testet ut intervjuguiden i forkant. Grunnet en plutselig åpning for gjennomføring av intervjuer rakk, jeg ikke å gjennomføre piloteringen. Jeg fikk likevel to andre kolleger som også gjennomfører en masterutdanning, til å se gjennom intervjuguiden og gi meg tilbakemeldinger med forslag på utbedringer. Dette tok jeg med meg og resulterte i den endelige intervjuguiden. Jeg transkriberte første intervju samme dag som gjennomføring. Jeg ble da blant annet bevisst på at jeg pratet alt for mye og ikke var spesielt god lytter. Jeg fikk også

skrevet ned et par oppfølgingsspørsmål jeg ikke hadde fra tidligere som jeg kunne benytte i de kommende intervjuene. I utformingen av intervjuguiden og videre i intervjuprosessen var det viktig å «treffe» elevene med å snakke samme språk. Jeg benyttet blant annet begrepet «kommunikasjon», som to elever ga uttrykk for å ikke forstå. Disse elevene spurte «hva mener du?» og «hva er kommunikasjon igjen?», noe som kan tyde på en viss trygghet i intervjuprosessen.

I intervjuprosessen vil relasjonen (maktforholdet) mellom meg som forsker og informanten ha innvirkning. Postholm (2010) påpeker at man ofte antar at informanten gir sannferdige svar, dersom spørsmålene er stilt på riktig måte. Med dette mener hun at man fort glemmer den emosjonelle dimensjonen som inngår i intervjuet. Elevene kjente ikke meg fra tidligere, førte dette til at elevene bød mindre på seg selv og at de svarte det de tror jeg som forsker vil høre? Har jeg som forsker funnet det jeg ønsker å finne ut i fra min førforståelse og mistet annen viktig informasjon? Dette er spørsmålstillinger jeg har forsøkt å ta til betraktning i forkant og bestrebet å forbygge. Likevel er jeg bevisst på at jeg ved et par anledninger kan ha formulert ikke forberedte oppfølgingsspørsmål til å stille ledende spørsmål. I ettertid ser jeg at pilotering på elever kunne bidratt til å avdekke og ryddet unna noen feilkilder.

Transkripsjonsprosessen er utfordrende og innebærer fortolkning fordi talespråket skiller seg mye fra skrevne tekster (Kvale & Brinkmann, 2015). Omgjøringen fra tekst til tale gjør at mening vil gå tapt i valg man tar. Flere av informantene brukte mange ord, og etter hvert ord i formuleringene sine. Dette tror jeg er naturlig når det gjelder mange ungdommer, da de ikke nødvendigvis tenker gjennom hva de skal si før de begynner å snakke. Måten de for eksempel benytter seg av ordet «lissom» vanskeliggjør transkriberingen. Jeg må tolke hvordan de benytter ordet i de ulike sammenhengene for å tillegge den «riktige» meningen ut i fra min tolkning. Bruken av lydopptak gjorde at jeg lettere kunne lytte mange ganger før jeg tok denne avgjørelsen. Selv om man med lydopptak får fanget opp det verbale, mister man mye av kommunikasjonen. Kommunikasjonen er alt en person uttrykker, enten det er verbalt eller ikke-verbalt. Så mye som 70 % er ikke-verbal kommunikasjon, og poengterer viktigheten av å «lytte» til all kommunikasjon for å få et helhetlig bilde (Lassen & Breilid, 2010). For å forsøke å ivareta mest mulig, noteterte jeg det mest tydelige av den ikke-verbale kommunikasjonen, som jeg tok med meg inn i analysen.

Analyseprosessen foregår som nevnt gjennom hele forskningsprosessen, men siden informantene ikke er til stede under noen andre faser enn selve datainnsamlingsfasen, får man som forsker «ekspertrollen» i tolkningen. Det er også forskeren som velger hva som skal presenteres og hva som skal utelukkes i sluttproduktet. Selv om min hensikt er å få frem elevenes stemme, vil man i følge Thagaard (2013) som forsker, ofte få frem et annet perspektiv enn informantenes forståelse av sin situasjon. Med mine etiske betraktninger har jeg forsøkt å ivareta elevenes stemme i så stor grad som mulig. Jeg har også forsøkt å være tydelig på hva som er mitt perspektiv som forsker og elevenes perspektiv i oppgaven.

6 Presentasjon av funn

I dette kapittelet vil jeg presentere hovedfunnene for å besvare problemstillingen *«Hvordan opplever elever med spesielle behov seg inkludert i klasserommet og på et smågruppebasert opplæringstiltak?»*. Jeg har lagt til grunn at inkluderingsbegrepet omhandler *faglig, sosial og kulturell* inkludering, ved utarbeidelse av intervjuguiden (vedlegg 6), som bidro til resultatene jeg presenterer nedenfor. Jeg har brukt ordene «klassen» og «gruppa» i møte med eleven for å omtale klasserommet og det smågruppebaserte opplæringstiltaket. Grunnet mengde av datamateriale jeg bevisst valgt konkrete eksempler som representerer variasjonene i datamaterialet. Elevenes bruk av «*læreren*» er erstattet med «*han*» og «*hun*», når de uttaler seg om dem. Jeg har også valgt å bruke «*eleven*» fremfor å omtale elevene ut i fra kjønn. Jeg presenterer funnene gjennom de tre overordnede temaene *sosial tilhørighet, lærer og praktisk læring*, fordi analysen viste at dette avgjør om elevene opplever seg inkludert. I forsøk på å få det mest mulig oversiktlig, har jeg under hvert av disse temaene igjen delt funnene inn i mindre overskrifter.

6.1 Sosial tilhørighet

Sosial tilhørighet trekker majoriteten av informantene frem som den viktigste faktoren for trivsel og trygghet i skolen. De har behov for å ha medelever rundt seg som de kjenner godt og som de kan føle seg trygg på. Tre av elevene setter tydelig ord på at de føler seg annerledes, og at de skulle ønske det ikke var slik.

6.1.1 Sosial tilhørighet og trygghet i klassen

De fleste elevene forteller at de det sosiale miljøet i klassen er trygt og godt. Det er kultur for å hjelpe hverandre og man kan gjøre feil uten å føle seg latterliggjort av de andre i klassen;

«Alle sammen er venner og elevene er hjelpsomme. Og hvis du sliter med noe, så begynner de ikke å le..»

En elev opplever imidlertid ikke tilhørighet til klassen, men klarer ikke å sette fingeren på hva som er grunnen til dette;

«De i klassen er ganske hyggelige, men det er ikke alltid jeg føler meg velkommen i klassen. At jeg føler at jeg ikke tilhører klassen. Men.. de fleste inkluderer meg, det er kanskje jeg selv som ikke inkluderer meg selv også, så det bør jeg kanskje skjerpe meg med. Men det er veldig bra miljø i klassen, og jeg tror ikke det hadde gått å få en bedre klasse, de er veldig hyggelige.. Det er et veldig positivt miljø.. det er vel egentlig

aldri noe negativt, så det er bra at det er veldig bra, at det er trygt i klassen, man kan stole på hverandre..»

En annen elev har et stort ønske om å være i klassen hele tiden og er veldig opptatt av hva andre kan tenke når eleven ikke er til stede i klasserommet. Eleven er usikker på om de andre i klassen vet hvorfor og forteller flere ganger gjennom intervjuet om opplevelsen av å være annerledes og ikke ville skille seg ut.

6.1.2 Sosial tilhørighet og trygghet på gruppa

Gruppesammensetningen på det smågruppebaserte opplæringstiltaket varierer i løpet av året. Dette gjør at det elevene opplever det sosiale miljøet forskjellig ut i fra hvilken gruppesammensetning de er en del av. De fleste av elevene uttrykker at de trives når det er noen de kjenner godt som deltar på gruppa. To av elevene opplever generelt ikke den samme trygge sosiale tilhørigheten på gruppa som de opplever å ha i klassen. En elev uttrykker det som positivt med variasjoner av gruppesammensetning slik at man kan få mulighet til å stifte nye bekjenskaper, og opplever en trygghet når gruppestørrelsen er såpass liten;

«Jeg trives vel egentlig ganske godt i gruppetimene, for der er vi ikke så mange.. når vi for eksempel har matte så er det litt enklere, så jeg trives veldig godt i de timene.. Jeg synes det er helt greit at gruppa har elever fra forskjellige klasser, det å bli kjent med de nye og sånn. Det er jo veldig bra miljø når vi er sånn 5-6 stykker. Vi er ikke så veldig mange fler enn det og det er akkurat passe for meg. Da tør jeg å holde en presentasjon, det tør jeg ikke i klassen, det er ikke aktuelt »

Tre av elevene forteller om at gruppa gir en tryggere ramme enn i klassen, når det kommer til det faglige. Gruppa har mer like forutsetninger enn de opplever i klassen, og at det er likt for alle å trenge litt ekstra. Resultatet blir et større faglig engasjement og faglig utbytte. En elev setter ord på hvordan trygghet og trivsel fører til et godt samarbeid og faglig læringsutbytte på gruppa;

«En gruppe jeg var på funka veldig bra. Vi var fire stykker til sammen, det var kjempegod stemning og vi jobba bra sammen. Det var også et sted hvor du kunne slappe av hvis du skjønner... jeg slapper jo av når jeg er i klassen, men jeg føler at når det er tre andre som har det akkurat som deg da, så har hele klassen det som deg, da blir det mye lettere å uttrykke også hvordan man har det..»

6.1.3 Opplevelse av å være annerledes

Tre av elevene formidler gjennom intervjuene at de opplever seg som annerledes. Spesielt en av elevene setter ord på sin usikkerhet ved spørsmål om eleven føler seg verdsatt og akseptert ute på gruppa;

«Ja, men jeg føler når jeg går opp dit, så vet jeg ikke om de i klassen vet det, at jeg går på gruppe. For jeg vet jo ikke hvordan klassen er når jeg ikke er der. Det kan jo hende at de sånn «Å herregud er på (nedlatende stemme), eller er at de ... er på gruppa (hyggelig stemme). Det kan godt hende at de er sånn..Så ja, jeg føler meg aksepter på gruppa, for der er jo alle litt annerledes, trenger litt hjelp og sånn. Men i klassen er de fleste gode. Alle har jo litt problemer, men jeg har jo litt ekstra problemer føler jeg da, når du går på gruppa»

Selv om eleven gir uttrykk for at miljøet i klassen er trygt er det likevel en uro og usikkerhet på om man skal tørre å fortelle;

«Ja, jeg tenker mye på det fordi jeg vet jo ikke det når jeg ikke er der.. Jeg snakket med læreren min om det, om jeg skal fortelle klassen at jeg har det og det.. for jeg har litt lyst til det, men jeg vet ikke om jeg tør helt.. på en måte.. jeg vet ikke»

En annen elev gir også uttrykk for å oppleve seg annerledes og er usikker på om opplevelse av å bli akseptert og verdsatt i klassen;

«det kan jo hende hele klassen gjør det, men jeg er ikke helt sikker.. men jeg føler kanskje ikke alle da..»

6.1.4 Faglig utbytte i klassen

Elevene ga uttrykk for at det faglige utbyttet i klasserommet varierte. Det avhenger hovedsakelig av læreren og arbeidsmåter. Tre av elevene gir uttrykk for at de ønsker mer praktisk undervisning. En elev uttrykker å kjede seg i alle timene i klasserommet og ikke lære noen ting der. En annen elev ga uttrykk for at det var mange vanskelige ord som gjorde at det ble vanskelig å henge med, at lærerne forklarte ting på en vanskelig måte, men at det varierte. En tredje påpekte at det faglige utbyttet var avhengig av fag og tema, og tilgang på lærer, som på gruppa førte til et større faglig læringsutbytte;

«Det har veldig mye med tema innenfor faget å gjøre, men som oftest lærer jeg best når det er mindre folk rundt meg, fordi det blir mye mer sånn som en samtale da til en person, til den ene læreren, så blir det lettere å stille spørsmål og oppfølgingsspørsmål og sånn»

6.1.5 Faglig utbytte på gruppa

Det faglige utbyttet varierer naturlig nok også på gruppa. En elev opplevde ofte at det faglige nivået på gruppa var for enkelt og ikke var tilpasset sitt nivå. Det opplevdes som lite meningsfylt å ikke få faglig utbytte;

«Det var en gruppe som jeg følte hadde forskjellige nivåer med hjelp, noen trengte litt mer hjelp med det og noen trengte litt mindre hjelp med det...Jeg kjente på at noen av dem prøvde alt dem kunne for å forstå. Læreren vi hadde innenfor det temaet, besvarte veldig bra og jeg skjønte forklaringen, men det gjorde ikke de andre.. jeg følte noen ganger; hvorfor er jeg her, jeg skjønner denne oppgaven her bra.. Jeg trenger ingen hjelp med denne oppgaven..»

Tre andre elever var helt tydelig på at de får et større faglig utbytte på gruppe enn i klassen. En elev setter ord på hvordan det faglige utbyttet er like stort på gruppa og i klassen;

«Jeg lærer like mye i klassen og på gruppa. Men det er jo sånn at der går de gjennom det grunnleggende, fordi det skulle jeg egentlig lært godt på barneskolen, men så har ikke vi fått det med oss. Så vi er ikke så gode på det, vi som er på sånne grupper.. Og det gjør de ikke i klassen, der er det vanskeligere og der er det.. ja..

6.1.6 Organisering

Hvilke timer elevene blir tatt ut i er i tillegg til gruppesammensetningen med på å avgjøre totalopplevelsen for elevene. Det smågruppebaserte opplæringstiltaket er organisert i bolker på ca. 1,5 måned av gangen. Deretter blir gruppene oppløst og satt sammen i nye grupper ut i fra hvem som får tilbudet om hvilke typer grupper. Fordi tilbudet gis på tvers av klasser og noen ganger trinn, kan elevene tas ut av andre fag enn det faget de skal jobbe med. Under delkapittelet «Sosial tilhørighet på gruppa», uttrykte en elev det som positivt med denne variasjonen. En annen gir uttrykk for hvordan organiseringen, samarbeidet mellom lærerne og informasjonsflyten ikke fungerte så godt. Dette førte til at eleven opplevde en alt for stor arbeidsmengde og stressfaktor ved å ikke ha oversikt. Dette var en medvirkende årsak til at eleven ikke lenger ønsket å delta på tilbudet;

«Jeg lærer mye i klassen, men den perioden jeg deltok på gruppe, så måtte jeg være hjemme og ta opp de timene dem hadde på egen hånd, og det ble litt mye... jeg var ute og hadde norsk i mens klassen min hadde matte. Da fikk jeg hjelp med norsken, men

måtte jeg ta opp matten igjen, og det ble slitsomt. Da fikk jeg ikke vært i den mattetimen og da måtte jeg finne ut av den oppgaven selv hjemme..»

En annen elev omtaler deltakelse på gruppa på denne måten;

«Trygt fordi jeg var med en i klassen som jeg er god venn med, og.. ja vi hadde det morsomt og sånn. Men hvis det skjer noe i klassen da, så føler jeg at jeg går glipp av mye i klassen. Så jeg vil helst ikke være på sånn gruppe selv om jeg kanskje trenger det. Hvis du for eksempel skal ha en prøve også var du ute av den timen de lærte det, så får du dårligere karakter for det, selv om det egentlig skal tas hensyn til. Da vil jeg heller ha fravær enn å gå dit»

To andre elever omtalte ikke organisering som noe utfordring, de var tydelige på at de helst ønsket å være på gruppe hele tiden.

6.2 Læreren

Det kommer frem at lærerne spiller en avgjørende rolle for hvordan elevene opplever seg inkludert i klasserommet og på det smågruppebaserte opplæringstiltaket. Elevene ble bedt om å fortelle om den læreren de likte best og den læreren de likte minst.

6.2.1 Den beste læreren

For noen av elevene var den beste læreren en de hadde i klasserommet, og for andre var det læreren på gruppa. En elev ønsket å omtale to av de beste lærerne, den ene som ikke lenger var elevens lærer i klassen, men hadde gjort så tydelig inntrykk at eleven ønsket å fortelle;

«Jeg savner veldig den læreren, den læreren kjente oss i klassen godt.. så vi hadde et veldig bra miljø da.. nå har vi fått en ny som ikke akkurat er læreren våres.. vi har mange vikarer, så det er litt vanskelig å si hvem man egentlig kan gå til, eller hvem man har som fast lærer..»

Den andre læreren har eleven på gruppa og beskrives på denne måten;

«Læreren er veldig flink til å lære bort, jeg får ting til å sitte nesten med en gang.. jeg vet ikke hvorfor, men med den læreren får jeg nesten alt til å sitte med en gang, men med de andre lærerne, så går det ikke»

De lærerne som trekkes frem som de beste, blir omtalt som en med varierte arbeidsmetoder, en som er til stede og som aktiviserer og utfordrer;

«Læreren gjør det morsomt i klasserommet. Ikke at vi bare sitter der og gjør oppgaver og er stille og læreren sitter på pc'n og gjør noe helt annet, også må vi rekke opp hånda.. Læreren er liksom med oss og jobber med oppgavene på tavla og hjelper oss til å snakke litt mer og får oss ut av komfortsona hvis vi sliter med å prate høyt i klassen»

Alle elevene omtaler den beste læreren som en man har en spesiell relasjon til. En man kommuniserer godt med, som kjenner eleven og elevens forutsetninger og gir tilpassede oppgaver;

«når jeg tenker på det så er det litt rart faktisk, fordi det er bare så naturlig på en måte, når man har en lærer som skjønner åssen du har det, så blir det mye lettere å jobbe og du blir mye mer motivert, ikke sant. For det blir kanskje ikke like mange oppgaver som de andre, og det blir liksom litt mere ned på ditt nivå»

På spørsmål om den beste læreren hadde tydelige forventninger ovenfor elevene, kunne samtlige elever bekrefte det. Her er et bidrag;

«Ja, læreren sier det høyt også. Sånn «dette forventer jeg at dere skal gjøre» Og hvis det er noe spesielt, så kan læreren si «kom hit» etter timen og si det..»

Samtlige av informantene opplevde at de forstod hva som var forventet av dem når de uttalte seg om den læreren de likte best. På spørsmål om elevene fikk tilbakemeldinger på det de gjorde og fremovermeldinger med hva de kunne jobbe videre med, kunne alle bekrefte det.

Ja! Læreren retter det ikke hvis den ser at du ikke har prøvd. Da skriver læreren en tilbakemelding, og skriver heller «prøvde du nå», eller «veldig bra, neste gang kan vi kanskje øve på det og det og det»

En elev setter ord på betydningen av tilbakemeldingene for videre arbeid;

«Ja! Det får jeg, og det er også ganske viktig å få. Fordi når man gjør noe, også føler man at man har gjort det helt greit, også egentlig så har man gjort det ganske bra...da er det ganske viktig for meg i hvert fall å få vite at du har gjort det bra, for da blir det mye lettere å fortsette på den måten..»

6.2.2 Den minst likte læreren

Den minst likte læreren beskrives som en man kommuniserer dårlig med. En som viser lite respekt gjennom å ha en «ovenfra og ned- holdning». En som viser lite forståelse for eleven og ikke tilrettelegger undervisningen. 4 av 5 elever opplever å ikke vite hva som forventes av de, når de omtaler den læreren de liker minst. Det første eksemplet viser hvordan informanter

opplever læreren som streng og selvsikker, men allikevel utydelig når det gjelder forventninger. Det nederste eksemplet viser hvordan informantene opplever at forventningene er tydelige fordi læreren er streng;

«Læreren er veldig sann streng og selvsikker på en måte, læreren er sjefen, ... læreren gir ikke så veldig tydelige beskjeder, vi bare får oppgaver også må vi bare rekke opp hånda om vi trenger hjelp»

«Ja, grunnen til det er jo at det var sann skikkelig strengt opplegg, det var sann skikkelig punkt til punkt da.. «det skal du gjøre og det skal du gjøre», det var liksom ikke noen andre muligheter da, det var bare «du MÅ gjøre det»..»

Videre forteller de fleste elevene at de ikke får tilbakemeldinger eller fremovermeldinger. En elev beskriver også hvordan eleven opplevde å være annerledes, ikke blir forstått;

«Jeg stilte et spørsmål, også følte jeg at jeg fikk et svar tilbake, men jeg fikk ikke svar på spørsmålet.. med de andre lærerne da, så føler jeg at de ikke synes det er dumme spørsmål, men med akkurat den læreren følte jeg at den tok det som et dumt spørsmål..»

6.2.3 Forskjell på den beste og minst likte læreren

Når elevene blir bedt om å beskrive forskjellen på den beste og den minst likte læreren, er det tydelig at relasjonen og opplevd kompetanse hos læreren er avgjørende. Elevene forteller om hvordan de blir «sett», anerkjent, får støtte og gis oppgaver tilpasset sitt nivå av den beste læreren. Den minst likte læreren blir beskrevet som en som ikke klarer å lære bort, en som ikke tilpasser undervisningen, en som ikke viser interesse for eleven. Her ser vi to eksempler på hvordan elevene setter ord på det.

«Den ene er der for å undervise og er på en måte en del av oss. Den er på en måte på banen og er der for å hjelpe før vi rekker å tenke..» Den andre bare gir oss oppgaver, så må vi liksom komme til læreren og spørre om hjelp..»

«Jeg tror den største forskjellen på de to er at den læreren jeg liker best har mye mer medfølelse og at den forstår mer hvordan jeg har det og det er ganske viktig.. også er det mye mer morsomt å ha den læreren som forstår meg best fordi det ikke er sann skikkelig strengt og det er litt mer frie grenser..»

6.3 Praktisk læring

På smågruppebaserte opplæringstiltak er det ofte mer praktiske oppgaver. Det bekreftes av flere av informantene at det er mer praktiske arbeidsmåter på gruppa, og at dette er veldig positivt. Det jobbes praktisk med matematikk utendørs, og det blir fortalt om alternative og nytenkende læringsmetoder, noe som blir godt mottatt. Flere av elevene gir uttrykk for at de skulle ønske det var mer praktisk læring i skolehverdagen. På spørsmål om hvorfor svarer eleven som ikke opplevde å lære noe inne i klasserommet;

«Jo.. for da vet du hva du skal gjøre med kroppen.. du bruker liksom alt du trenger da.. du lærer, du får ting inn i hodet og du bruker.. du får ting inn i henda...»

Det var tydelig at det faglige og kulturelle utbyttet, samt motivasjonen i klasserommet ikke var noe særlig for denne eleven;

«Nei.. Det blir litt for kjedelig egentlig.. å bare være inne i et klasserom hele tida... jeg liker å jobbe med andre, sammen, på grupper, ikke alene»

På spørsmål om hva man skulle ønske var annerledes i skolehverdagen svarte to andre elever følgende;

«Jeg ville hatt flere gymtimer.. hatt valgfag hver uke og ikke annenhver»

«At det ikke bare er å sitte og skrive og lese og sånn, men være litt mer alternativt. Skulle ønske vi kunne hatt to deler i klassen, at det var en del av klassen som lærte best av å sitte og skrive og sånne ting, og en som lærte bedre av å bevege seg. Fordi jeg føler at jeg lærer mye mer når jeg er i aktivitet, enn det jeg gjør hvis jeg sitter stille og skal lese en tekst..»

Ved spørsmål om hvordan læringsmiljøet i klasserommet er og hvordan fokuset er på læring, beskriver en elev at fokuset ofte er på plass på starten av dagen, men at de på slutten ofte blir pratsomme og lite konsentrerte. En annen elev forklarer at sitt faglige utbytte i klassen har mye med hvor bråkete det er i klassen. Det gis uttrykk for at det er ønske om lystbetonte og varierte arbeidsmetoder hvor elevene må være aktivt handlende.

6.4 Elevenes ønsker

De fleste elevene ser både positive og negative sider ved å være i klasserommet og ved å være på smågruppebasert opplæringstiltak. Ved spørsmål om hva elevene ønsket, dersom de kunne

velge å være i klasserommet hele tiden, på gruppe hele tiden eller litt begge deler er dette svarene;

«Jeg ville helst vært i klassen hele tiden fordi da kan jeg være sammen med vennene mine. Da blir jeg blir ikke utafor, jeg blir ikke sånn alternativ gruppe-jente da, jeg blir klassekamerat på en måte. Da blir man ikke annerledes føler jeg, du blir sosial og du går ikke glipp av noe. Jeg vil ikke være annerledes, jeg vil være lik de andre på en måte. Da tenker jeg ikke på det, da er jeg en vanlig person»

«Jeg ville vært i klassen, egentlig hele tiden. For der er læreren, der kan læreren hjelpe meg. Eller at det er en ekstra lærer i klasserommet. For når mange spør så sitter man ofte lenge og holder hånda i været og da er det jo kanskje litt bedre at det er to lærere i stedet for bare en. En ekstra-lærer liksom som kan hjelpe til med små spørsmål»

«Gruppe. For da hadde jeg ikke ligget så langt bak som jeg gjør nå, og da hadde jeg gått opp mye mer i karakterer»

«Jeg liker best at det er sånn som det er nå jeg. Fordi da får du liksom vanlige timer, også får du noen i gruppa og de andre tingene»

«Jeg ville nok helst vært i klassen hele tiden, selv om det er lettere å lære på gruppe så er det på en måte viktig for meg å ha alle vennene mine, alle de nærmeste vennene mine er jo i min klasse, så det er jo ganske viktig for meg å ha de rundt meg da, så.. så hvis jeg kunne velge ville jeg nok vært i klassen hele tiden»

Ved videre utdyping bekrefter to av elevene som ønsker å delta i klassen hele tiden, at det sosiale veier tyngre enn det faglige, og derfor velger det sosiale.

6.5 Hva ønsker elevene å endre på?

Siste spørsmål i intervjuet var hva elevene kunne ønsket å endre på i sin skolehverdag. Som nevnt ovenfor var mer praktisk læring det to av elevene ønsket. En annen elev ønsker å involvere seg mer sosialt. De to siste ønskene omhandler lekser og faglig utvikling;

«Mindre lekser og heller lengre skoledager sånn at man kan få hjelp til det på skolen»

«jeg skulle hatt mindre lekser.. og flere prøver egentlig, flere småprøver for å sjekke om du kan ting.

7 Drøfting

I dette kapittelet er målet å benytte mine funn og sammen med teori og forskning, forsøke å besvare min problemstilling;

«Hvordan opplever elever med spesielle behov seg inkludert i klasserommet og på et smågruppebasert opplæringstiltak?»

Treenigheten sosial, kulturell og faglig inkludering, kan som tidligere nevnt ikke forstås adskilt fra hverandre. Jeg har likevel forsøkt å dele drøftinga inn i overskriftene sosial inkludering, og faglig og kulturell inkludering samlet. I tillegg har jeg forsøkt å drøfte det jeg anser som hovedfunnet i min undersøkelse, nemlig elevenes etterspørsel av mer praktisk tilnærmet læring. Avslutningsvis i dette kapittelet vil jeg benytte Haug (2014) sine fire betingelser; *felleskap, deltakelse, medvirkning* og *utbytte* til å oppsummere om elevene blir inkludert eller ikke, og hva mine funn viser elevenes opplevelse av inkluderingen er avhengig av. Helt til slutt i kapittelet vil jeg ta en liten titt på veien videre.

7.1 Sosial inkludering

Sosial inkludering er i hvilken grad elever og lærere med ulike utgangspunkt omgås, har gode relasjoner, arbeider, lærer og har gjensidig forståelse og respekt for hverandre. Elevens opplevelse av sosial inkludering varierer og det er ikke ensbetydende knyttet til klassen eller gruppa.

7.1.1 Det sosiale er viktigere enn det faglige

Det å kunne utvikle seg innenfor et sosialt fellesskap og mestre et sosialt samspill (Utdanningsdirektoratet, 2006), er helt avgjørende for elevenes trivsel på skolen (Drugli, 2013). Dette gir alle mine informanter uttrykk for. Samtlige av mine informanter ser på den sosiale tilhørigheten som viktig, og for fire av fem elever, er den sosiale tilhørigheten det de verdsetter mest i sin skolehverdag. Dette kan ses i sammenheng med Maslows behovshierarki, om at behovet for sosial tilhørighet må være på plass, før det faglige kan realiseres (Befring, 2014). Det sosiale sin betydning kom tydelig frem fordi fire av fem elever opplevde den sosiale tilhørigheten forskjellig fra klasserommet og gruppa. Dersom de måtte velge mellom sosial og faglig tilhørighet, ville de valgt det sosiale. Dette samsvarer med Frønes sine uttalelser vist til i Nordahl (2010), om at vennskap og sosial popularitet er av størst verdi, og læring av mindre verdi for elevene i skolen. Undersøkelsen «Børns perspektiv på inklusion» (Junker, 2014), viste det samme. Hvor elevene opplevde størst sosial tilhørighet, var imidlertid varierende.

7.1.2 Sosial tilhørighet i klassen og på gruppa

Flertallet av mine informanter opplever seg mest sosialt inkludert i klasserommet, men i noen sammenhenger like godt på gruppa. Det varierte som følge av ulik gruppesammensetning. Informasjon om tilbudet elevene deltar på, viste at skolen forsøkte å lage mest mulig homogene grupper. Dette strider i mot Nergaard & Rafaelsen (2013) anbefalinger med heterogene grupper og prososiale elever. Dette kan ha innvirkning på at noen ikke opplevde en like stor sosial tilhørighet som i klassen. En av informantene opplevde seg mest sosialt inkludert på gruppa. Elevene fra forskningsprosjektet «Den ene dagen» (Jahnsen, et al., 2009) uttrykte viktigheten av å ha den sosiale tilhørigheten til klassen og kontaktlærer, slik fire av mine informanter også var tydelig på. Mine informanter forklarer den sosiale tilhørigheten med «*der vennene mine er*». Mine funn viser altså at elevenes opplevelse av sosial tilhørighet er der vennene befinner seg. Elevenes stemmer forteller oss at det sosiale er viktigere enn det faglige, noe som betyr at skal man heve det faglige utbyttet, bør man først og fremst sikre det sosiale! Her kommer lærerens viktige rolle tydelig frem. Buli-Holmberg (2017) skrev at inkludering i et felleskap kan finne sted ved å bygge relasjoner og skape et trygt læringsmiljø, og Buli-Holmberg & Ekeberg (2016) presiserte lærerens ansvar for kvaliteten på læringsmiljøet. Dette samsvarer også med Bronfenbrenners økologiske utviklingsmodell (1979) om hvordan elever blir påvirket av miljøet og omvendt. I tillegg til viktigheten av en lærer som støtte, leder og rollemodell i et klassemiljø (Bronfenbrenner, 1979).

Elevenes opplevelser av at det sosiale er viktigere enn det faglige, kan sees i tråd med det Drugli (2013) påpekte om sosiale relasjoners påvirkning av kognitiv, atferdsmessig og emosjonell fungering. Eleven som ikke opplever tilhørighet i klassen gir uttrykk for å trives bedre på gruppa, og opplever det positivt å bli kjent med nye elever. Denne eleven gir også uttrykk for å lære mer på gruppa enn i klassen. Det kan se ut til at Haugs (2017) uttalelser om at gode sosiale relasjoner vil gi et bedre sosialt og faglig utbytte og omvendt, er tilfelle her. Eleven opplever å trives og få et større faglig utbytte i et læringsmiljø (gruppa) fremfor et annet (klasserommet) jamfør Bronfenbrenners økologiske utviklingsmodell (Bronfenbrenner, 1979). Det kan også forstås på den måten Haug (2016) og Nordahl, et.al. (2018) påpeker, at elever påvirkes i den positive eller negative retningen ut i fra det miljøet eleven deltar i og den undervisningen eleven møtes med. Elevene i undersøkelsen «Børns perspektiv på inklusion» (Junker, 2014) ga også uttrykk for at sosial og faglig inkludering gikk hånd i hånd.

7.1.3 Sosialt ekskludert ved å delta på gruppa eller ved å være i klassen?

Elevene skal i følge Opplæringslova og læreplanene bli sosialt inkludert og ha en gruppe/klasse tilhørighet. Betyr det at eleven som ikke opplever tilhørighet til klassen, ikke er inkludert og derfor ekskluderes ved deltakelse på gruppa? Med den radiale forståelsen av inkludering, vil svaret være ja. Med den moderate forståelsen vil svaret være mer usikkert. Har deltakelsen på gruppa ført til at eleven ikke opplever å være en del av klassen? Eleven selv uttrykker et ønske om å delta på gruppa, helst hele tiden, det er *der* eleven opplever seg sosialt inkludert. I følge opplæringslova § 8.2 (1998) er det kun til den mindre delen av opplæringa elevene kan fratre fra ordinær klasseinndeling. Skal man tolke opplæringslova er det slått fast at det å være sosialt inkludert, er å være i klasserommet.

Barnets stemme skal i følge barnekonvensjonen veie tungt og opplæringslova (§ 1-3, 1998) sier at elevenes ulike forutsetninger og evner, skal tas hensyn til. Med andre ord burde vel da eleven som opplever størst tilhørighet til gruppa, i større grad fått deltatt på smågruppebasert opplæringstiltak?

Elevene fra «Den ene dagen» (Jahnsen, et al., 2009) viste ingen negativ endring på den sosiale tilhørigheten til klassen ved å delta på et alternativt opplæringstilbud på deltid, heller motsatt i noen tilfeller. Det kunne vært interessant å vite hvordan min informant forholdt seg til dette. Rapporten fra NTNU samfunnsforskning (2017) der i mot, viser at elever opplever at den sosiale tilhørigheten blir påvirket i negativ forstand når de tas ut av klassen. Rapporten viser at type funksjonsnedsettelse ser ut til å avgjøre hvem som opplever det slik. Det er igjen tydelig hvor subjektiv opplevelsen av inkludering er. Det var imidlertid slik at en annen av mine informanter, ga uttrykk for ikke å ville være på gruppa. Dette begrunnet eleven med ikke å ville være borte fra klassen. Rundskrivet UDIR 3-2010 (Utdanningsdirektoratet 2010) presiserer at grupperingen ikke skal gå ut over elevenes opplevelse av sosial tilhørighet i klassen. Hva ligger så i utsagnet «ikke gå ut over»? Er det å oppleve endringer i sosiale grupperinger som gjør at noen føler seg utenfor, eller er det ikke ønske å være borte fra klassen som et resultat av usikkerhet, slik sistnevnte elev opplever?

Ut i fra rundskrivet er det gitt at det er viktigere å være i klassen enn på det smågruppebaserte opplæringstiltaket, dersom eleven opplever at det påvirker sosial tilhørighet i klassen. Dette til tross for at elevene kan oppleve seg mer sosialt inkludert på en alternativ gruppe, slik en av mine informanter gir tydelig uttrykk for. Så hva gjør at noen elever kan oppleve seg inkludert i et felleskap og andre ikke? Hundeides (2008) intersubjektive rom kan forklare hvorfor noen elever kan oppleve å miste tilhørigheten i et felleskap dersom de blir tatt ut til et

smågruppebasert opplæringstiltak. Det kan også forklare hvordan noen elever ikke «finner plassen sin» i enkelte fellesskap, men kan finne den i andre fellesskap, som på gruppa. Ved å skifte læringsmiljø løser man opp «mønstre», eller rollesammensetningen i en gruppe, og nye mønstre kan dannes i nye læringsmiljø. Man kan se på det som at elevene gis en ny sjanse til å finne seg til rette, og ikke minst øve på å tilpasse seg ulike miljøer, slik Säljö (2000) mener er viktig. Med andre ord så kan det se ut til at elever også opplever seg sosialt ekskludert ved å være i klassen, dersom de der ikke opplever sosial tilhørighet, men opplever dette på gruppa.

7.1.4 Lærerens betydning for sosial inkludering

Lærerens rolle i arbeidet med læringsmiljøet er viktig for elevenes opplevelse av sosiale tilhørighet i alle fellesskap. Vi går tilbake til eleven som ikke opplevde seg inkludert i klassen, men på gruppa. Her ser det ut til at læreren har tatt ansvaret for å skape et utviklingsstøttende samspill med eleven slik Linder (2012). Det Lassen og Breilid (2010) omtaler som en mer symmetrisk relasjon, et subjekt-subjekt-forhold mellom lærer og elev. Dette samsvarer med hvordan eleven omtaler læreren på gruppa; en lærer som utstråler likeverdighet, respekt og anerkjennelse. Den trygge personen som læreren ser ut til å være for eleven, gjør at eleven opplever en støtte i møte med de «nye» bekjentskapene i nye grupperinger. Denne eleven talte også varmt om en tidligere lærer som de hadde i klasserommet, om hvor bra miljøet i klassen var da. Videre om at det nå var så mange vikarer at det var vanskelig å vite hvem som egentlig var læreren. Det kommer tydelig frem hvor avgjørende det er for elever med spesielle behov å ha en stabil voksen for å oppleve omsorg og trygghet for å aktivt delta i fellesskapet, slik Drugli (2013) uttrykker.

For at det skal skapes et trygt læringsmiljø i klassen, må også læreren være den forutsigbare, og tydelige voksne. En tydelig klasseleder som setter grenser, har tydelige forventninger og tar endelige avgjørelser, er viktig, men man må benytte denne makten på riktig måte, slik Nordahl (2010) viser til. En lærer som er oppriktig interessert i elevene og opparbeider seg gode relasjoner til de for å forstå deres opplevelser, handlinger, verdier og ønsker som Sunnevåg (2012) viser vil gjøre at læreren kan påvirke elevens handlinger og tankemønstre. Dette kommer meget tydelig frem når elevene beskriver den læreren de liker best. Læreren kjenner oss godt, har tydelige forventninger, gir tilbakemeldinger, aktiviserer og involverer, og gjør det morsomt! En av informantene beskriver hvordan det faget eleven likte minst, har blitt favorittfaget på grunn av læreren! Her har læreren lyktes med støtten i proksimal utviklingssone (Befring, 2015), gjort lærestoffet potensielt meningsfullt (Ausubel, 2000) og gitt eleven gjentatt mestringsfølelse som har ført til bedre selvbilde og tro på å mestre nye

utfordringer i faget (Skaalvik & Skaalvik, 2013). En annen informant beskriver hvordan læreren har utfordret eleven til å tørre å delta i større grad, støttet eleven i å bli mer aktiv og trygg på seg selv både sosialt og faglig. Motsatt ser man hvordan den minst likte læreren påvirker elevene i negativ forstand. Læreren omtales om en som har en «ovenfra og nedholdning» med tydelig skjevt maktforhold, en som ikke involverer, er støttende eller viser en oppriktig interesse for elevene. Elevene uttrykker tydelig hvordan det gjør de utrygge og frustrerte, og at de i disse situasjonene opplever å være annerledes. Dette samsvarer med Bronfenbrenners økologiske utviklingsmodell innenfor mikrosystemet (1979).

7.1.5 Oppsummering av sosial inkludering

Det viktige med å delta og oppleve tilhørighet i et klassefelleskap er å i større grad ta del i kulturelle variasjoner. En viktig del av dannelsen er en bred kulturforståelse, med aksept og respekt for mangfoldet (Utdanningsdirektoratet, s.3). Ved et større mangfold av elever slik man finner i en større gruppe, et annet læringsmiljø, vil man utfordres og videreutvikle sin sosiale kompetanse. Man vil også med mangfoldet av elever kunne få gode øvingsbilder og støtte fra andre elever i utviklingen (Befring, 2014). Alle mine informanter beskriver det sosiale miljøet i klassen som åpent for mangfold, men gir samtidig uttrykk for en usikkerhet om aksept for at de også deltar på et smågruppebasert opplæringstiltak. Det trenger ikke ha med mangel på aksept å gjøre, men rett og slett en usikkerhet hos den enkelte elev.

Med den digitale utviklingen vi lever i, har det blitt skapt et samfunn hvor alt helst skal fremstå som perfekt. Jeg tror mange er mer opptatt av å fremstå som «perfekte» fremfor å tørre å være seg selv. I en slik verden er det nok mange som blir veldig bevisst på hva andre tenker og tror. Skaalvik & Skaalvik (2013) viser til hvordan selvbildet er helt avgjørende for elevenes læring og utvikling. Mitchell (2008) viser konkrete undervisningsstrategier som læreren kan benytte for å skape et trygt, engasjerende og motiverende læringsmiljø.

Slik Sunnevåg (2012) beskrev, er sosial kompetanse de kunnskaper, ferdigheter og holdninger man trenger for å kunne tilpasse seg og mestre ulike sosiale kontekster i og utenfor skolen. Med variasjonen i gruppesammensetningen på det smågruppebaserte opplæringstiltaket, og hvor det er et mindre antall elever, kan elever få muligheten til å opparbeide nye relasjoner og lære seg å håndtere ulike sosiale kontekster. Dersom eleven også har en god relasjon til læreren, kan det gjøre at eleven får den tryggheten og støtten fra lærer, jamfør den proksimale utviklingssonen (Befring, 2014), som gjør at de tør å ta initiativ og utvikle sin sosiale kompetanse. Säljö (20) argumenterer for hvordan elevene må få øve seg i ulike kontekster fordi sosiokulturell teori forstås som at hver kontekst er unik. For å lære å samhandle med

andre og vite hvordan man skal oppføre seg og bidra eller ikke i ulike situasjoner, så må man øve på slike situasjoner.

Med dette argumentet vil det være positivt å delta på et smågruppebasert opplæringstiltak. Dette støtter også det Nordahl (2010) sier om at dannelse er å møte ulike sosiale felleskap. For at elever med spesielle behov skal bli inkludert i skolen skriver også Mitchell (2008) at de skal delta i en fleksibel undervisning i hel klasse, blandede grupper og nivågrupperinger.

Mitchell (2008) presiserer at risikoen for å bedrive en inkluderende praksis er at den gjøres i begrenset form. Det betyr at det ikke i alle tilfeller er godt nok for elever å skulle bli fysisk inkludert i et klasserom. Her ligger altså en mer moderat forståelse av inkludering til grunn.

Det som må være på plass for elevene, er en grunnleggende trygghet i det gitte læringsmiljøet. På den måten vil de som nevnt kunne bli selvregulerte og utfolde seg (Nordahl, 2010). Den grunnleggende tryggheten ligger forankret i Opplæringslovas (1998) § 9a-3, som skal sikre elevene utvikling i et godt læringsmiljø.

7.2 Kulturell og faglig inkludering

Kulturell inkludering omhandler i hvilken grad elevene kan delta på like aktiviteter, og gjøre seg like erfaringer som jevnaldrende. Det omhandler å være akseptert og være aktiv deltaker i felleskap med et mangfold av elever. I hvilken grad elevene opplever seg faglig inkludert er i hvilken grad de gis de faglige utfordringene som er tilpasset deres forutsetninger, samtidig som de ivaretas med et faglig innhold i et felleskap. Den kulturelle og faglige henger så tett sammen når det kommer til drøftingen av funn at jeg fant det mest hensiktsmessig å drøfte det samlet. På lik linje med sosial inkludering, varierer elevens opplevelse av kulturell og faglig inkludering. Deres opplevelse av kulturell og faglig inkludering er ikke ensbetydende knyttet til klassen eller gruppa.

7.2.1 Kulturell og faglig inkludering i klasserommet og på gruppa

Den kulturelle inkluderingen varierer også blant elevene i klasserommet og på det smågruppebaserte opplæringstiltaket. Kulturell inkludering kan man se på som en viktig del av dannelse (Nordahl, 2010). Den kulturelle inkluderingen på gruppa vil på den ene siden kunne forstås som å være god, fordi elevene opplever en variasjon av arbeidsmetoder i et fellesskap med varierte elevforutsetninger. Om en gruppe på 4-6 elever kan ses på som et mangfold av elever, kan diskuteres. Alle elevene opplever seg akseptert når det er på gruppa, og var deltakende, også de som ikke opplever like god sosial tilhørighet der, som i klassen. Under drøftinga om sosial inkludering, kom det frem hvordan det tilsynelatende ligger til rette

for kulturell inkluderingen i klasserommet. Tilsynelatende, fordi deltakelse krever en aktiv handling fra elevens side og læringsmiljøet må bære preg av likeverdighet og aksept. Aksepten og likeverdigheten er her like mye knyttet til det faglige, som det sosiale.

Dersom lærestoffet og/eller arbeidsmetodene ikke er godt nok tilpasset elevene vil ikke elevene aktivt delta. Slik Ausubel (2000) ser det, vil ikke da lærestoffet være *potensielt meningsfullt*. En av elevene var tydelig på at det faglige utbyttet i klassen hadde mye med hvilke arbeidsmetoder som ble benyttet. En annen elev fremhevet hvordan nettopp variasjonen av elevmangfold var positivt og påpekte hvordan de i gruppearbeid benyttet hverandres styrker til å gjøre hverandre gode. I dette tilfellet har man et prakt eksempelpå kulturell og faglig inkludering. En tredje elev uttrykte det meget sterkt, eleven mente å ikke lære noe inne i klasserommet. Dette er forhåpentligvis en sannhet med modifikasjoner, men eleven opplevde uten tvil en manglende kulturell og faglig inkludering i klasserommet.

Eleven som ikke lenger deltok på gruppe opplevde en større faglig og kulturell inkludering i klasserommet enn på det smågruppebaserte opplæringstiltaket. Denne eleven hadde dårlig erfaringen med organiseringen. Eleven ble tatt ut fra andre fag enn der eleven skulle få støtte, noe som førte til at eleven totalt sett opplevde å gå glipp av for mye. Dette kan se ut til å være en større utfordring for «gråsone-eleven», som ikke har noen individuell opplæringsplan og derfor skal gjennom alle kompetansemålene som resten av elevene i klassen. Det kreves tett samarbeid mellom lærerne i klassen og på gruppa dersom det skal bli godt nok ivaretatt, slik Mitchell (2008) viser til.

Informanten som ikke ønsket å delta på gruppa, mente å lære mer i klasserommet fordi det var der vennene var. Da opplevde eleven å være som alle andre. Senere i intervjuet ga samme elev uttrykk for å lære like mye i klassen og på gruppa. Dette ble begrunnet med at de grunnleggende tingene som de skulle lært på barneskolen, lærte eleven på gruppa, og det som forventes å kunne på ungdomsskolen, i klassen. Det er meget interessante utsagn og viser kompleksiteten i inkluderingen. Samlet sett gir denne eleven et bilde av å blir kulturelt og faglig inkludert i klassen og på gruppa. Eleven ga også uttrykk for å trives på gruppa når det var en gruppesammensetning med venner. Likevel ønsker eleven å hele tiden være i klassen. Her er det ene tilfellet vist til under sosial inkludering, om at elevene setter det sosiale fremfor det faglige og/eller at eleven ikke ønsker å være annerledes. Det kan derfor ha motsatt virkning om man «overtaler» en elev å være et sted man ikke ønsker, fordi det faglig sett kan anses å være mer inkluderende. Her er man inne på en av de utfordrende etiske betraktningene

som man møter i skolehverdagen. I følge lærerne bør eleven delta på smågruppebasert opplæringstiltak for å bli faglig inkludert i større grad, men eleven opplever at dette strider i mot sin sosiale tilhørighet. Nordahl (2012) mener at slike situasjoner er grunnen til det varierende behovet for noe ekstra i ulike skoler og kommuner. Det er den enkelte lærerens skjønn, som kan gjøre at en elev blir stemplet som annerledes, som ikke å passe inn. Hva er gjort med systemet rundt eleven? Hva har læreren gjort for å tilpasse undervisningen med varierte arbeidsmetoder og differensiering i klasserommet, slik Mitchell (2008) viser til? Har man et fokus på systemet rundt eleven, eller fokuseres det på at eleven har utfordringer?

I følge Nordahl (2012) og Sunnevåg (2012), skal man legge opp til at eleven skal være aktiv deltakende i sin egen opplæring. Banduras (1997) «self-efficacy» vist til i Tangen (2012b), går ut på at elever som er aktører i egen læring, har en opplevelse av kontroll. Denne kontrollen vil gi økt tro på egen styrke og gi en høyere mestringsforventning. Balansegangen blir ærlighet ovenfor eleven vedrørende elevens faglige ståsted og utviklingspotensial på den ene siden, og på den andre siden gi eleven en opplevelse av å være likeverdig, ha god selvoppfatning, motivasjon og ikke oppleve seg som annerledes. Skolens oppgave er som nevnt å gjøre elevene best mulig «rustet» til å møte og bidra i samfunnet på en god måte, samtidig skal personlig utvikling vektlegges. Så hva velger man å gjøre? Skal man følge elevens ønske om å få være i klasserommet eller skal eleven ut på smågruppebasert opplæringstiltak?

7.2.2 Lærers betydning for kulturell og faglig inkludering

Da elevene omtalte den læreren de likte minst, var det flere som opplevde en lite god relasjon til den læreren. De omtalte en fraværende kommunikasjon ved manglende forventninger, lite konstruktive tilbakemeldinger og feedback, noe som Aspelin og Persson (2011) påpeker må være på plass for en god relasjon mellom lærer og elev. Læreren anerkjente de ikke, tilrettela ikke, eller la ikke opp til en variasjon av arbeidsmetoder i et felleskap hvor de kunne være aktivt deltakende. En slik beskrivelse samsvarer med det Nordahl (2010) hevder, at det forekommer implisitt material dannelse i skolen og hvordan det tas for gitt at elevene har ulike forutsetninger. Den beskrivelsen elevene gir av læreren, strider i mot Opplæringslova og kunnskapsløftets retningslinjer. Den didaktiske relasjonsmodellen viser at læreren skal vite *hva, hvordan og hvorfor* man underviser på den måten man gjør (Jordet, 2010), og at elevene ikke skal være objekter som mottar, men er aktører i egen læring (Nordahl, 2010).

Når elevene skal omtale den læreren de liker best omtaler de en lærer som legger opp til et subjekt-subjekt forhold (Lassen & Breilid, 2010), en dialektisk dannelse (Nordahl, 2010),

hvor læreren «ser deg», gir tilpassede oppgaver, bruker varierte og tilpassede undervisningsstrategier slik Mitchell (2008) viser til. Den ene informanter forklarer hvor naturlig alle tilrettelegginger og kommunikasjonen er med den læreren. Det er aldri tvil om hva som forventes, det differensieres, det gis tilbakemeldinger og fremovermeldinger og støtte, som resulterer i elevene mestrer. Mestringen som igjen gir en motivasjon og inspirasjon og økt mestringsforventning til å ta fatt på nye utfordringer (Tangen, 2012b). Her ser man de tydelige motsetningene på hvor avgjørende læreren er for elevers opplevelse av kulturell og faglig inkludering, slik Drugli (2013) viser til.

Hvilken «type» lærer var i faget eller fagene hvor elevene ikke ville ut på gruppe? Det hadde vært interessant å vite. I følge mine informanter samsvarer deres opplevelse med det Nordahl (2012) skriver; lærere med bevisst og reflektert oppfatning av relasjonen til sine elever og som har høy fagdidaktisk kompetanse gir de beste forutsetningene for elevens læring. Fire av fem elever opplevde faglig inkludering på gruppa. Dette kan gjenspeile at det smågruppebaserte opplæringstilbudet de mottar består av lærere som alle har aktuell fagkompetanse og de fleste, spesialpedagogisk kompetanse.

7.2.3 Oppsummering av kulturell og faglig inkludering

For uten om eleven som ikke lenger deltar på det smågruppebaserte opplæringstiltaket, opplevde alle elevene seg faglig inkludert på gruppa. Tre av elevene var tydelig på at de lærte mer ute på gruppa enn i klasserommet og begrunnet dette mer variasjoner av arbeidsmetoder, mer tilpasset sine forutsetninger og hyppigere kommunikasjon og støtte fra lærer. Det var imidlertid også noen elever som opplevde at enkelte lærere i klasserommet klarte å differensiere og inkludere de faglig og kulturelt også der. Siden dette ikke gjaldt alle lærerne, kan dette være begrunnelsen for at de totalt sett opplevde å lære mer på gruppa. To av elevene er tydelig på at de ikke opplevde seg faglig og kulturelt inkludert i klasserommet.

Den eleven som ikke deltok på gruppa lenger, og den som ikke ønsket å delta der, beskrev en meget god relasjon og tilrettelegging av en lærer i klasserommet. Dette forklarer at de opplever en kulturell og faglig inkludering i klasserommet i timene med den læreren. Dette kan knyttes til komplementaritetsteorien, om at god kvalitet i ordinær undervisning, gir mindre behov for tiltak og omvendt (Jahnsen & Nergaard, 2007). Man kan likevel her stille spørsmål til om elevene vil kunne nå sitt potensiale i klasserommet, når de har blitt vurdert til å ha behov for smågruppebasert opplæringstiltak?

7.3 Elevene etterspør mer praktisk opplæring

Samtlige av mine informanter uttrykker på ulike måter et ønske om en mer praktisk opplæring i skolen. Dette anser jeg som hovedfunnet i denne undersøkelsen. Skaalvik & Skaalvik (2013) viser til hvordan læring skiller seg fra hverdagslivet og på skolen. Jordet (2010) mener at skolen er for teoretisk, noe alle mine informanter bekrefter. Dette samsvarer også med elevenes uttalelser fra «Den ene dagen» (Jahnsen, et al., 2009). Mye av lærestoffet er ikke *potensielt meningsfullt*, for elevene i klasserommet slik Ausubel (2000) beskriver det. Det smågruppebaserte opplæringstilbudet er lagt opp til å være så praktisk som mulig. Elevenes opplevelse av faglig og kulturell inkludering på gruppa kan se ut til å ha en sammenheng med den praktiske tilnærmingen, noe flere av dem bekrefter. Det andre som underbygger dette, er elevenes etterspørsel av mer praktisk opplæring. Det er naturlig å tenke at elevene har erfaring med at praktisk tilnærming fungerer, når det er det de etterspør mer av. Elever som eksempelvis har utfordringer med lesing, skriving, regning, konsentrasjon, eller å sitte i ro, vil falle utenfor og ha utfordringer med å henge med i en ren teoretisk undervisning slik Skaalvik & Skaalvik (2013) viser til. Skolens skal ha en allmenndannende funksjon, å få elevene til å bli «hele» mennesker. Det taler da for behovet for å bygge bro mellom skole og elevenes hverdagsliv, slik Jordet (2010) omtaler. Min informant som uttrykte å ikke lære noe i klasserommet, opplevde mestring på gruppa. Dette gir et bilde på at den stillesittende og abstrakte opplæringen som Skaalvik & Skaalvik (2013) beskriver, ikke passer alle like godt. I en skole som skal være felles for alle, bør derfor det iboende behovet for aktivitet og bevegelse bli prioritert i større grad. Jeg undrer meg over hvorfor en mer praktisk rettet tilnærming knyttet til teori, ikke blir gjennomført i større grad i ordinær undervisning? De smågruppebaserte opplæringstiltakene har hatt en praktisk tilnærming helt siden de startet opp og har økt betraktelig de siste 20 årene. Når man ser så mange elever som deltar, hva er grunnen til at dette gis som et segregert tilbud? Og hva forteller det egentlig elever som ikke er teoretisk sterke?

Det kan være at fokuset blir for stort på det målbare slik Biesta (2009) viser til. Det kan også sees på som for ressurskrevende eller kostbart, med mindre grupper og mer praktisk tilnærming. Men vil ikke det ikke være lønnsomt på sikt å investere mer penger i en god opplæring, slik at frafallet i skolen kanskje kan reduseres? En mer praktisk tilnærming vil også være utviklende for elevene uten spesielle behov. Elevenes potensiale er ikke kun knyttet til teoretisk kunnskap slik jeg kan forstå det.

Den ene informanten ønsket at man i klassen kunne hatt valget mellom to deler, hvor den ene delen var å sitte og lese og skrive, og at den andre var å lære gjennom aktivitet. Som Nordahl (2012) viser til, er læreplanen lagt opp til hver enkelt skole har muligheter til å gjennomføre dette dersom det er ønskelig. Mitchell (2008) påpeker at det er nødvendig med en felles forståelse for inkludering i skolen, dersom det skal kunne realiseres, og det er nok her en av de største utfordringene ligger. Ved en mer praktisk tilnærming åpner det opp for alternative grupper og nye læringsmiljø, noe som kan være positivt for flere elever med tanke på metakontraktene i «det intersubjektive rom» Hundeide (2008).

7.5 Inkludert eller ikke?

«Vi kan alle oppleve at vi skiller oss ut og kjenner oss annerledes. Derfor er vi avhengig av at ulikheter anerkjennes og verdsettes» (Utdanningsdirektoratet, 2006 s. 5)

Utsagnet gir mening, men gir det mening at elevene må ut på smågruppebaserte opplæringstiltak fordi de ikke får det utbyttet som forventes at det skal inneha på gitte tidspunkt i klasserommet?

Kunnskapsløftet (2006a) viser hvilken kunnskap og egenskaper man anser som normalt og verdifullt å inneha, og tar sikte på at alle elevene tilegner seg dette. På andre siden ønsker den å forebygge og motvirke det samfunnet ser på som avvikende og unormalt. Gjennom generell del (2006a) ønsker man å frigjøre elevenes potensiale og fremheve hver enkelt elev særpreg, men dette er motstridende til felles kunnskaper og ferdigheter som kompetansemålene legger til grunn. De elevene som har utfordringer med å nå kompetansemål i læreplanen vil med andre ord defineres som annerledes og med det ikke oppleve seg inkludert. Nilsen (2017b) stiller et godt spørsmål når han etterspør hvordan man skal klare å balansere mellom felleskap og tilpasning i mål og innhold i opplæringen til ulikhetene mellom elevene slik UNESCO påpeker er veien til inkludering.

NOU 2003:16, «I første rekke» viste at praksisen av spesialundervisningsbegepet ikke oppfylte intensjonen om å være integrerende. I stedet hadde praksisen motsatt virkning og ble segregerende. Dette førte til et forslag om å tilpasse undervisningen til alle i klasserommet. I tråd med Florians (2013) radikale forståelse, var det ønskelig at alle skulle inkluderes i et klassefellesskap, hvor undervisningen skulle differensieres og favne alle (NOU 2003:16:18).

Forslaget ga mye uro, men førte ikke til noen endringer. Nå er Ekspertgruppa for barn og unge med særskilt behov for tilrettelegging, med Thomas Nordahl i spissen (Nordahl et.al., 2018), inne på noe av det samme. Ekspertgruppa ønsker å ta bort sakkyndig vurdering av elever for å tvinge frem et mer systemrettet fokus hos skolene. De ønsker at elevene skal møte en mer variert undervisning som favner mangfoldet av barn og unge. Dette ønsker de å oppnå ved opprettelse av støttesystemer for lærere og støttesystemer for elever i den enkelte skole. Rapportene som omtaler dagens ståsted mener at elever ikke blir godt nok inkludert. Ekspertgruppa (Nordahl et.al., 2018) sier klart og tydelig at spesialundervisningen ikke fungerer og viser til at ressurser som er investert, ikke har gitt gode nok resultater. Helheten handler i hvilken grad man klarer å inkludere alle elever i klasserommet, slik intensjonen med norsk skole er.

Jeg undrer meg over uttalelsen om at spesialundervisning ikke fungerer slik den drives i dag. Det hadde vært interessant å vite hva resultatene måles opp i mot. Er resultatene målt opp i mot elevenes skolefaglige og sosiale utvikling? Er det målt opp i mot hvordan elevene klarer seg i livet etter endt skolegang? Hvordan kan man vite utviklingspotensialet for hver enkelt elev med spesielle behov og si at resultatene uteblir? Er kontekst tatt med i en slik betraktning?

Bare blant mine fem informanter er det eksempler på elever som opplever at et smågruppebasert opplæringstiltak fungerer for dem, så Nordahl et al., (2018) utsagn om at spesialundervisning ikke fungerer på generell basis, er interessant. I følge blant annet Lervåg og Melby-Lervåg (2014) og rapporten fra Samfunnsforskning (Wendelborg et al., 2017) er det mangelfull evidensbaserte forskning i Norge på faglig utbytte på spesialundervisningen. De mener at man ikke på generell basis kan fastslå at spesialundervisningen ikke fungerer.

Samlet sett viser rapportene presentert under kapittel 3.2 Forskeres stemme om dagens ståsted, at spesialundervisningen ikke er tilrettelagt på måter som ganger individet, men for det som fungerer for kommunen, skolen og institusjonen. Det er variasjoner og eksempler hvor spesialundervisningen er bra, men hovedbildet er negativt. Veldig mange får ikke til å inkludere elever med spesialundervisning, noe som avhenger av holdninger, kultur og tradisjoner i de ulike kommunene og skolene, blant lærere og PPT. Det ser rett og slett ut til å være personavhengig. Det blir etterspurt tydelige standarder og verktøy for å sikre elevene en sosial, faglig og kulturell inkludering (Wendelborg et al., 2017).

Men *dersom* spesialundervisningen eller et smågruppebasert opplæringstiltak fungerer, betyr det at de er inkludert? Det at elevene opplever seg annerledes anser jeg som et viktigere fokus. Hva kan skolen gjøre for at elevene ikke skal oppleve seg annerledes? Er det å oppleve seg annerledes selvoppfyllende profeti for noen, uansett hvilke tiltak som iverksettes? Nergaard (2007) stiller spørsmål til om smågruppebaserte opplæringstiltak er selvoppfyllende profeti. Hvis de mislykkes, bekreftes det hvor krevende eleven er, og hvis eleven får utbytte, så viser det hvor krevende eleven er og at eleven bør fortsette på tilbudet. Nergaard (2007) mener at læringsmiljø inneholder ulike risiko- og beskyttelsesfaktorer som påvirker i hvilken grad det oppleves behov for smågruppebasert opplæringstiltak, og hvordan man eventuelt velger å møte et slikt behov.

Mine informanter etterspør en mer praktisk tilnærming av opplæringen. De fleste informantene uttrykker et godt miljø i klassen, og tre av elevene opplever å lære, og ta del i mye av det faglige og kulturelle i klassen. Samtidig uttrykker tre av elevene eksplisitt at de føler seg annerledes. Noen beskriver den opplevelsen i møte med den læreren de liker minst, andre i sammenheng med å skulle ut på gruppe. Det sistnevnte kan knyttes til det sosiale miljøet i klassen, siden de fremhever dette som viktigst. En elev ga uttrykk for ikke tørre å holde en muntlig presentasjon i klassen, noe som tilsier at eleven ikke opplever seg akseptert og fullt deltakende i felleskapet, og derfor føler seg annerledes. Samme elev opplevde imidlertid å være aktivt deltakende på gruppa. Kan variasjon med mindre grupper også som en del av ordinær undervisning oppleves mer faglig inkluderende? Ja, hvis man skal lytte til tre av mine informanter.

Alle mine informanter opplever seg på en eller annen måte annerledes i klassen, enten det er knyttet til det sosiale, kulturelle eller faglige. For fire av fem av mine informanter opplever de heller ikke en fullverdig inkludering på et smågruppebasert opplæringstiltak. Hovedgrunnen til dette er det sosiale.

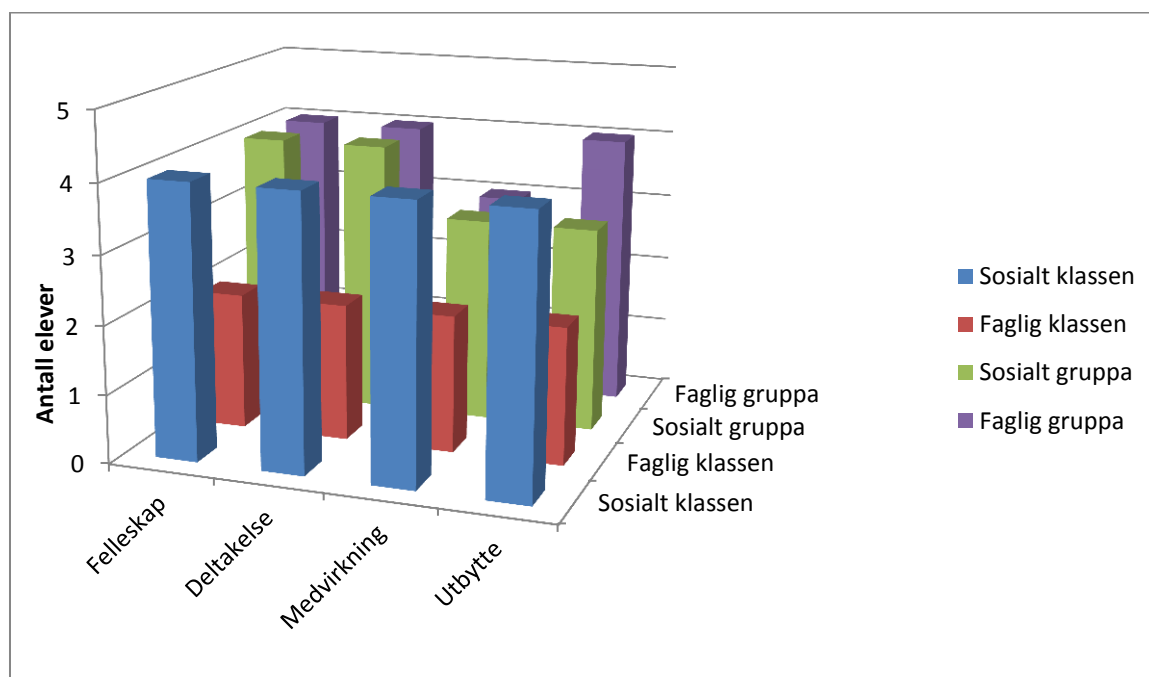
Det som er avgjørende for mine informanternes opplevelse av inkludering er ikke direkte knyttet til klasserommet eller det smågruppebaserte opplæringstiltaket. Det er generelt å føle seg annerledes. Når du må ut av klasserommet, da er du spesiell eller annerledes i negativ forstand. NTNU samfunnsforskning (2017) stiller spørsmål til om spesialundervisning i for stor grad blir benyttet som en sikkerhetsventil for ordinær undervisning, på bekostning av elevens

beste. Videre om inkluderingsideologien fører til økt spesialundervisning fordi dette forstås som inkludering, og det økte presset på målbare resultater har ført til ekskludering av flere elever.

Det kan være dette Ekspertgruppa (Nordahl et al., 2018) ønsker å gjøre noe med. En så stor endring er skremmende for mange, foresatte som er redd for at sine barn skal miste sine rettigheter og en stor omveltning i skolen mange ikke klarer å se for seg skal fungere. Men noe må kanskje gjøres?

Mine informanter opplever seg i mer eller mindre grad som annerledes. Men det er graden av *sosial tilhørighet* og *lærerens relasjon- og fagkompetanse* som avgjør hvor elevene de opplever seg mest inkludert. Funnene viser at opplevelsen av å føle seg annerledes ser ut til å skapes av at skolen ikke klarer å tilpasse undervisningen.

For å benytte Haug (2010) sine fire betingelser for inkludering i oppsummeringen har jeg brukt et diagram for å illustrere hvordan de fem elevene opplevde det faglige- og sosiale *felleskapet, deltakelsen, medvirkningen* og *utbyttet* på smågruppebasert opplæringstiltak og i klasserommet:



Figur 4: Elevenes opplevelse av inkludering på gruppa og i klasserommet

7.6 Så hva nå?

Ut i fra elevenes stemme er det behov for endringer i skolen dersom man skal klare å inkludere flere. Elevene formidler eksempler fra sin hverdag, med enkeltlærere som gjør en

fantastisk jobb. En jobb som gir elevene opplevelse av å være inkludert og ikke føle seg annerledes. Men elevenes totalopplevelse av inkludering i skolen finner ikke sted ved at noen enkeltlærere får det til. I følge Skogen (2004), forutsetter det et systematisk utviklingsarbeid, en innovasjon i skolen som skal resultere i kompetanseheving og økt kvalitet. Dette bekrefter også Mitchell (2008) på grunnlag av empirisk forskning fra store deler av verden. Alle aktører i en skole må ha en felles forståelse, ha felles mål og praktisere det det er felles enighet om (Skogen, 2004). Når det kommer til øvrige styrende retningslinjer som organisering av støttesystemer og læreplaner, kan det også se ut til å være behov for endringer.

Ekspertutvalgets (Nordahl et al., 2018) forslag kan være en slik type endring. Forslaget skal til en grundig vurdering, før det avgjøres om de store endringene får gjennomslag. Generell del av nye læreplan er allerede laget og den nye læreplanen i ferd med å ferdigstilles. Med den nye læreplanen som trer i kraft skoleåret 2020/2021, vil demokrati og medborgerskap, bærekraftig utvikling, folkehelse og livsmestring være gjennomgående temaer i alle skolefag. Det skal også utarbeides kjerneelementer i hvert fag som skal danne grunnlaget for videre utarbeidelse av læreplanen. Kjerneelementene vil bestå av sentrale begreper, metoder, tenkemåter, kunnskapsområder og uttrykksformer i faget (Utdanningsdirektoratet, 2017c). Intensjonen med endringene er hovedsakelig mer fokus på dybdelæring og færre kompetansemål. Hvordan vil dette påvirke elevenes opplevelse av inkludering i skolen?

Vil disse endringene føre til at skolen i større grad vektlegger praktisk læring som en del av den ordinære undervisningen? I første høringsutkast, under Naturfag, står det at man ønsker at elevene i stor grad skal *gjøre* naturfag, ikke bare lære *om* naturfag. Dette svarer til det mine informanter ønsker; mer praktisk læring. Det blir interessant å se om den nye lærerplanen oppfyller Ludvigsen-utvalgets ønske om et bredere dannelsesperspektiv. (Kunnskapsdepartementet, 2016).

Peder Haug (2016) mener at Ludvigsenutvalget i liten grad har tatt med elevers perspektiv på innholdet i fremtidens skole. Han mener det er samfunnsbehovet som er vektlagt og ikke elevenes forutsetninger, interesser og engasjerende innhold. Ludvigsenutvalget har imidlertid bedt om innspill fra alle gjennom åpen høring. Kanskje innspillene fra aktører i skolen som er nærmest elevene, har fått frem elevenes stemme med sine innspill?

8 Avslutning

Hva ligger egentlig i begrepet «fellesskolen»? Alle mennesker er ulike, allikevel skal vi være en enhet og ikke skille oss ut. Er det inkluderende å tenke at alle elever skal være i et klasserom eller i en stor gruppe, i et klassefelleskap? Er det mulig å unngå at elever føler seg annerledes? Er dagens skole med å skape større forskjeller mellom elevene enn det er i hverdagen?

Kompleksiteten i skolen kan se ut til å være at Kunnskapsløftet med generell del (2006b) vil frigjøre potensialet og fremheve hver enkelt elevs særpreg, som er motstridende til felles kunnskaper og ferdigheter i kompetansemålene, slik at man sammen skal bidra til samfunnets vekst (Nilsen, 2017b). Individuell tilpasset opplæring, som smågruppebaserte opplæringstiltak kan sees på som motstridende til sosial og kulturell inkludering slik Opplæringslovas § 8-2 (1998) viser til. Tilpasset opplæring i et klassefelleskap kan også sees på som motstridende til elevens faglige inkludering slik Opplæringslovas § 1-3 (1998) viser, -at man skal ta hensyn til elevenes forutsetninger. Skaalvik & Skaalvik (2013) mener at skolen ikke klarer å realisere tilpasset opplæring i klasser på over 14 elever, til tross for at lovverket sier det.

Elevenes subjektive opplevelse av å være inkludert vil variere, nettopp fordi elevenes forutsetninger er ulike. Hele opplæringa bygger på et prinsipp om at alle skal inkluderes, men er det sånn at inkludering er en gode for alle? Arnesen (2017) mener at inkludering subjektivt sett ikke er ensbetydende som noe bra og ekskludering som noe dårlig. Mine funn bekrefter nettopp det. Min ene informant er veldig tydelig i sin sak;

«Jeg skulle ønske jeg kunne vært på gruppe hele tiden, fordi da ville jeg hatt bedre karakterer»

Dersom elever opplever lite faglig mestring, vil det kunne gjøre det strevsomt å fungere godt sosialt. Med sosiale utfordringer vil det bli vanskelig å bli en del av et godt faglig-kulturelt felleskap. Hos mine informanter står det sosiale sterkest og påvirker elevenes trygghet sosialt, men ikke nødvendigvis faglig. Den faglige tryggheten opplever flertallet av informantene på gruppa.

Innhold skal utformes hos den enkelte skole. Skolen og lærerne har derfor muligheter til å tilpasse undervisningen. I Norge er det cirka 50 000 som mottar spesialundervisning. I tillegg er om lag 50 000 elever i behov av spesialundervisning (Amundsen, 2016). Ekspertgruppa

(Nordahl et al., 2018) mener det er mellom 15-25 % av elevene som har behov for noe ekstra. Dersom dette stemmer, er det vel liten tvil om at endringer må til i skolen generelt og i ordinær undervisning?

Dannelse kan sees på som motsetningen til tilpasning, fordi man gjennom tilpasning blir sosialisert på plass i samfunnet, i skolen. Men når eleven er ferdig på skolen, vil det ikke lenger tilpasses for elevene, derfor må de være bredt rustet - allmenndannet for å kunne takle utfordringer som venter de i samfunnet. Kan vårt fokus på teoretisk opplæring i skolen ekskluderer elever, slik at de også ekskluderes i samfunnet etter grunnskolen?

Ut i fra forskernes uttalelser om dagens ståsted, oppgavens teoretiske referanseramme og mine funn, er det tydelig at noe må gjøres for at flere elever skal oppleve seg inkludert i skolen. Elevenes stemme for økt inkludering i klasserommet sier at det er behov for

«Flere lærere i klasserommet, slik at man får tettere oppfølging. God relasjon- og fagkompetanse blant lærerne som gir varierte arbeidsmetoder og som aktiviserer elevene. Og sist, men ikke minst, en mer praktisk tilnærming av opplæringa i klasserommet!

Bibliografi

- Agenda Kaupang. (2017). *Nærskoleprinsippet og inkludering av barn med særskilte opplæringsbehov i grunnskolen*. Stabekk: STATPED. Hentet fra <http://www.statped.no/globalassets/fou/dokumenter/agenda-kaupang/r9659-statped-narskoleprinsippet-og-inkludering-sluttrapport-agenda-kaupang.pdf> Lest 15.11.2017.
- Amundsen, B. (2016, 09 13). *Skoler sliter med å finne elevene som behøver spesialundervisning*. Hentet fra Forskningsrådet: https://www.forskningsradet.no/prognett-finnut/Nyheter/Skoler_sliter_med_a_finne_elevene_som_behover_spesialundervisning/1254017812724&lang=no Lest 09.05.2018.
- Arnesen, A.-L. (2017). *Perspektiver på inkludering i barnehagefaglige praksiser*. I A.-L. Arnesen, Inkludering - perspektiver i barnehagefaglige praksiser. 2.utgave (s. 19-35). Oslo: Universitetsforlaget.
- Aspelin, J., & Persson, S. (2011). *Om relasjonell pedagogik*. Malmö: Gleerups.
- Ausubel, D. P. (2000). *The Acquisition and Retention of Knowledge: A Cognitive View*. Dordrecht: Kluwer Academic press. Hentet fra <https://www.springer.com/us/book/9780792365051> Lest 02.05.2018.
- Barne- og familiedepartementet. (2003). *FNs konvensjon om barnets rettigheter: Vedtatt av De Forente Nasjoner den 20. november 1989, ratifisert av Norge den 8. januar 1991: Revidert oversettelse mars 2003 med tilleggsprotokoller*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf Lest 10.01.2018.
- Barneombudet. (2017). «Uten mål og mening?». Hentet fra: http://barneombudet.no/wp-content/uploads/2017/03/Bo_rapport_enkelt sider.pdf Lest 15.11.2017.
- Befring, E. (2014). *Den forløsende pedagogikken - læringsvilkår som gjør gode skoler gode*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Berg, G. D., & Nes, K. (2010). *Tilpasset opplæring som støtte til læring*. I Tilpasset opplæring - støtte til læring (s. 7-19). Oslo: Oplandske bokforlag.
- Biesta, G. (2009). *Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education*. Educational Assessment, Evaluation and Accountability (formerly: Journal of Personell Evaluation in Education), 21(1), (s. 33-46).
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2015). *Kvalitative metoder - empiri og teoriutvikling*. (L. Tanggaard, Red.) Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development : Experiments by Nature and Design* Hentet fra <https://ebookcentral.proquest.com/lib/hiof-ebooks/detail.action?docID=3300702>

- (Vol. 2009-07-31). Cambridge, Massachusetts, and London: Harvard University Press.
Lest 05.05.2018.
- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods*, 5th Ed. Oxford, UK: Oxford university press.
- Buli-Holmberg, J. (2017). *Lærerrollen og inkludering*. I S. Nilsen (Red.). Inkludering og mangfold - sett i et spesialpedagogisk perspektiv.(s. 90-114).Oslo: Universitetsforlaget.
- Buli-Holmberg, J., & Ekeberg, T. R. (2016). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Corbin , J., & Strauss, A. (2015). *Basics of Qualitative Research - Techiques and Procedures for Developing Grounded Theory* 4th ed. California: SAGE publication.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design : Qualitativ, quantitative, and mixed methods approaches 4th ed.* SAGE Publications.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. 2.utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Drugli, M. (2012). *Relasjonen lærer og elev - avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Eilifsen, M. (2010). *Det er umulig å gi tilpasset opplæring*. Tilpasset opplæring - støtte til læring. I G. D. Berg, & K. Nes (Red.). (s. 37-49). Oslo: Oplandske bokforlag.
- Engen, T. (2010). *Tilpasset opplæring - utkast til en faglig forståelse*. Tilpasset opplæring: Støtte til læring. I K. Nes, G. D. Berg, & K. Nes (Red.) (s. 51-75). Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Florian, L. (2013). *Reimagining Special Education: Why new approaches are needed*. The SAGE Handbook of Special Education, 2. ed. vol.1, (s. 9-22).
- Gilje, N., & Grimmen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger - innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Glaser, B. G. (1965). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for qualitative research*. Groundet Theory Rewiev An international journal Issue no.3 , November 2008, Volume 07. Hentet fra: <http://groundedtheoryreview.com/2008/11/29/the-constant-comparative-method-of-qualitative-analysis-1/>
Lest 13.01.2017.
- Haug, P. (2010). *Approaches to empirical research on inclusive education*. Scandinavian Journal of Disability Research Volum 12 issue 3, (s. 199-209). Hentet fra <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/15017410903385052?scroll=top&needAccess=true>
Lest 29.04.2018.
- Haug, P. (2016) *En likeverdig skole i framtida?* Nordisk tidskrift for pedagogikk og kritikk VOL. 2, NO 3 (s. 64-77). Hentet fra <https://pedagogikkogkritikk.no/index.php/ntpk/article/view/273/1350>
Lest 26.04.2018.

- Haug, P. (2017). *Spesialundervisning, læringsmiljø og inkludering*. FoU i praksis (s. 41-61). Hentet fra <https://reader.dbok.no/#open?book=58fdaef08ad1ea4a3100001c&page=41>
Lest 29.04.2018.
- Hjerm, M., & Lindgren, S. (2011). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig analyse*. Oslo: Gyldendahl Norsk forlag AS.
- Hundeide, K. (2008). *Det intersubjektive rommet og konstruksjon av svikt og tapere. Utkast til et dialogisk og intersubjektivt alternativ*. I I. V. Bele, Språkvansker: teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer (s. 165-186). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Jahnsen, H., Nergaard, S., & Flaatten, S. V. (2006). *I randsonen - forekomst og organisering av smågruppetiltak for elever på ungdomstrinnet som viser problematferd og lav motivasjon*. Lillegården kompetansesenter:Porsgrunn. Hentet fra https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2440014/I_randsonen.pdf?sequence=1&isAllowed=y
Lest 26.04.2018.
- Jahnsen, H., & Nergaard, S. (2007). «*Smågruppetiltak for elever på ungdomstrinnet som viser problematferd og lav motivasjon*». Spesialpedagogikk nr.5. Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2440016/Smaagruppetiltak.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
Lest 27.04.18.
- Jahnsen, H., Nergaard, S., & Grini, N. (2011). *"Få dem ut av klassen" -men hjelper det?* Bedre skole 3. (s. 30-36). Hentet fra https://www2.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_nr_3-11/BedreSkole-0311-Jahnsen_Neergaard_Grini.pdf
Lest 02.05.2018.
- Jahnsen, H., Nergaard, S., & Grini, N. (2012). *Er alle med?* Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter. Hentet fra http://evaluering.nb.no/eval-utlevering/innhold/URN:NBN:no-nb_overfordokument_4954_Eval_0/pdf
Lest 27.04.2018.
- Jahnsen, H., Nergaard, S., Rafaelsen, F., & Tveit, A. (2009). *"Den ene dagen"*. Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter. Hentet fra https://evalueringportal.no/evaluering/den-ene-dagen-ungdomsskoler-som-bruker-smaegruppebaserte-deltidstiltak-for-elever-som-viser-lav-skolemotivasjon-og-probelematferd.-aktorenes-begrunnelser-og-opplevelser.-en-kasusstudie/Den-ene-dagen_Rapport.pdf/@@inline
Lest 24.04.1018.
- Jordet, A. N. (2010). *Klasserommet utenfor - tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom*. 3.opplag. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Junker, L. (2014). *Børns perspektiv på inklusion*. (Socialstyrelsen) Hentet fra <https://socialstyrelsen.dk/udgivelser/borns-perspektiv-pa-inklusion-baggrundsartikel>
Lest 20.01.2018.
- Kunnskapsdepartementet. (2004). *Kultur for læring* (St.meld.nr 30, 2003-2004). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm2>

00320040030000dddpdfs.pdf

Lest 12.12.2017.

Kunnskapsdepartementet. (2008). *Kvalitet i skolen* (St.meld.nr 31, 2007-2008). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/806ed8f81bef4e03bccd67d16af76979/no/pdfs/stm200720080031000dddpdfs.pdf>
Lest 10.12.2017.

Kunnskapsdepartementet. (2011). *Læring og fellesskap - tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn* (Meld.St 18 2010-2011). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/baeeee60df7c4637a72fec2a18273d8b/no/pdfs/stm201020110018000dddpdfs.pdf>
Lest 10.12.2017.

Kunnskapsdepartementet. (2016). *Pressemelding nr: 35-16 Vil fornye og forbedre fagene i skolen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/vil-fornye-og-forbedre-fagene-i-skolen/id2483423/>
Lest 20.04.2018.

- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *InterViews - Learning the craft of qualitative research interviewing*. 3.ed. Thousand Oaks, Calif. Sage.
- Kvarv, S. (2014). *Vitenskapsteori - tradisjoner, posisjoner og diskusjoner*. 2.utgave. Oslo: Novus AS.

Lassen, L., & Breilid, N. (2010). *Den gode elevsamtalen*. Oslo: Gyldendahl Norsk Forlag.

Lervåg, A., & Melby-Lervåg, M. (2014). *John Hatties Visible Learning: Ingen «hellig gral» for undervisningen*. Bedre skole nr. 1. (s. 86-91).

Linder, A. (2012). *Å skape gode relasjoner i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Malterud, K. (2013). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning - en innføring*. 3.utgave. Oslo: Universitetsforlaget.

Mitchell, D. (2008). *What Really Works in Special and Inclusive Education* 2nd ed. London Routledge.

Nergaard, S. (2007). *Smågruppetiltak – til beste for elevene eller skolen?* (E. K. Vold, Red.). (s. 105-119). Hentet fra STATPED: http://www.statped.no/globalassets/publikasjoner/statped-skriftserie/vi_har_provd_alt.pdf
Lest 08.05.2018.

Nergaard, S., & Grini, N. (2015). *Lærere får hjelp i klasserommet - lokalt utviklingsarbeid for inkludering*. Spesialpedagogikk 2. (s. 5-12). Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/globalassets/filer/pdf-av-spesialpedagogikk/2015/spesialpedagogikk-2-2015.pdf>
Lest 02.05.2018.

Nergaard, S., & Rafaelsen, F. (2013). *Hva må til for at smågruppebaserte tiltak skal fungere?* Hentet fra Læringsmiljøsenteret: <https://laringsmiljosenteret.uis.no/skole/mangfold-og-inkludering/ut->

av-klassen/smagruppebaserte-tiltak/?s=21499
Lest 02.05.2018.

NESH. (2016a). *De nasjonale forskningsetiske komiteene*. Hentet fra Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologiForskning, samfunn og etikk:
<https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
Lest 03.11.2017.

NESH. (2016b). *B. Hensyn til personer (5-18)*. Hentet fra Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Hensyn til personer:
<https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/b.-hensyn-til-personer-5---18/>
Lest 29.11.2017.

Nilsen, S. (2017a). Å møte mangfold og utvikle fellesskap. S. Nilsen (Red.) I *Inkludering og mangfold - sett i et spesialpedagogisk perspektiv* (s. 15-37). Oslo: Universitetsforlaget.

Nilsen, S. (2017b). «Kom som du er, og bli som oss?» S. Nilsen (Red.), I *Inkludering og mangfold - sett i et spesialpedagogisk perspektiv* (s.38-64). Oslo: Universitetsforlaget.

Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør - fokus på elevens læring og handling i skolen*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.

Nordahl, T. (2012). *Elever som mislykkes i skolen*. I B. Aamotsbakken (Red.), *Bedre læring for alle elever* (s. 11-35). Oslo: Gyldendahl norsk forlag AS.

Nordahl, T., Persson, B., Dyssegaard, C. B., Hennestad, B. W., Johnsen, T., Paulsrud, P., et al. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge - ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Bergen: Fagbokforlaget. Hentet fra
<http://nettsteder.regjeringen.no/inkludering-barn-unge/files/2018/04/INKLUDERENDE-FELLESSKAP-FOR-BARN-OG-UNGE-til-publisering-04.04.18.pdf>
Lest 23.04.2018

NOU 2001:22 (2001). *"Fra bruker til borger — En strategi for nedbygging av funksjonshemmende barrierer"*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
<https://www.regjeringen.no/contentassets/1e18b045dd9346849813392b34c9cdc1/nou/pdfa/nou200120010022000dddpdfa.pdf>
Lest 13.01.2018.

NOU 2003:16 (2003). *"I første rekke"*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/37a02a7bd6d94f5aacd8b477a3a956f3/no/pdfs/nou200320030016000dddpdfs.pdf>
Lest 13.01.2018.

NOU 2009:18 (2009). *"Rett til læring - mål, verdier og prinsipper"*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
https://www.regjeringen.no/contentassets/4797c40751334fb2b06592a22925c487/nou_2009_18_rett_til_laering.pdf
Lest 03.12.2017.

- Nyborg, G., & Mjelve, L. (2017). *Innagerende atferdsvansker og inkludering*. I S. Nilsen (Red.), *Inkludering og mangfold - i et spesialpedagogisk perspektiv* (s. 181-198). Oslo: Universitetsforlaget.
- Olsen, M. H. (2010). *Inkludering - hva, hvordan og hvorfor?*. Bedre skole nr.3. (s. 58-63). Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/globalassets/filer/pdf-av-bedre-skole/2010/bedre-skole-3-2010.pdf>
Lest 12.12.2017.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (Opplæringslova)*. m.v. av 27.11.1998. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
Lest 25.11.2017.
- Personopplysningsloven. (2000). *Lov om behandling av personopplysninger (Personopplysningsloven)* m.v av 14.april.2000. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2000-04-14-31>
Lest 03.11.2017
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode - en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kassustudier*. 2.utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Shogren, K. A., Gross, J. M., Forber-Pratt, A. J., Francis, G. L., Satter, A. L., Blue-Banning, M., et al. (2015). *The perspectives of students with and without disabilities on inclusive schools*. Research and Practice for Persons with severe Disabilities. (s. 1-18). Hentet fra <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1540796915583493>
Lest 20.11.2017.
- Silverman, D. (2014). *Interpreting Qualitative data*. 5th ed. London: SAGE publications Ltd.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena - selvoppfatning, motivasjon og læring*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skjong, H. (2017). *Generell del på høring: - Ser ingen grunn til å legge bort dagens generelle del*. Hentet fra Utdanningsnytt.no: <https://www.utdanningsnytt.no/nyheter/2017/mars/generell-del-pa-horing---ser-ingen-grunn-til-a-legge-bort-dagens-generelle-del/>
Lest 29.04.2018.
- Skogen, K. (2004). *Innovasjon i skolen: Kvalitetsutvikling og kompetanseheving*. 4.opplag. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sunnevåg, A.-K. (2012). *Om å bli noen og lære noe*. I T. Nordahl (Red.). *Bedre læring for alle elever* (s. 108-133). Oslo: Gyldendahl norsk forlag AS.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken - et sociokulturellt perspektiv*. 3.opplag. Lund: Studentlitteratur.
- Tangen, R. (2011). *Barns stemme i spesialpedagogis forskning*. Spesialpedagogikk 8. (s. 1-27). Hentet fra https://www2.utdanningsforbundet.no/PageFiles/121772/%5eNr.%208,%20Fagfellelvurdert_Tangen.pdf
Lest 07.12.2017.

- Tangen, R. (2012a). *Retten til utdanning for alle*. I E. Befring, & R. Tangen (Red.), Spesialpedagogikk (s. 108-128). 5. utgave. Oslo: Cappelen Damm.
- Tangen, R. (2012b). *Elevers skolelivskvalitet*. I E. Befring, & R. Tangen (Red.), Spesialpedagogikk (s. 151-167). 5. utgave. Oslo: Cappelen Damm.
- Tangen, R. (2013). Balancing Ethics and Quality in Educational Research—the Ethical Matrix Method. *Scandinavian Journal of educational research*, ss. 678-694. Hentet fra <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00313831.2013.821089?scroll=top&needAccess=true>
Lest 20.09.2017.
- Teigen, K. H. (2016) Opplevelse. *I store norske leksikon*. <https://snl.no/opplevelse>
Lest 29.04.2018.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse - en innføring i kvalitativ metode*. 4.utgave. Oslo: Fagbokforlaget
- UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Hentet fra UNESCO: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
Lest 18.09.2017.
- Utdanningsdirektoratet. (2006a). *Læreplanverket Kunnskapsløftet*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/hvordan-er-lareplanene-bygd-opp/>
Lest 18.01.2018.
- Utdanningsdirektoratet. (2006b). *Den generelle delen av læreplanen*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>
Lest 18.01.2018.
- Utdanningsdirektoratet. (2006c). *Prinsipper for opplæringa*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/>
Lest 18.01.2018.
- Utdanningsdirektoratet. (2010). *Bruk av alternative opplæringsarenaer i grunnskolen (Udir-3-2010)*. Hentet fra <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/finn-regelverk/etter-tema/Innhold-i-opplaringen/Udir-3-2010-Bruk-av-alternative-opplaringsarenaer-i-grunnskolen/>
Lest 08.01.2018.
- Utdanningsdirektoratet. (2017a). *Statistikk om grunnskolen 2017-2018*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/Analyse-av-GSI--tall/>
Lest 18.01.2018.
- Utdanningsdirektoratet. (2017b). *Fag- og timefordeling og tilbudsstruktur for Kunnskapsløftet (Udir-1-2017)*. Hentet fra <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/finn-regelverk/etter-tema/Innhold-i-opplaringen/udir-01-2017/>
Lest 08.01.2018.
- Utdanningsdirektoratet. (2017c). *Hva skjer når i fornyelse av fagene?* Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/hva-skjer-nar-i-fornyelsen->

av-fagene/

Lest 20.04.2018.

Wendelborg, C., Kittelsaa, A., & Caspersen, J. (2017). *Rett til spesialundervisning eller rett til deltakelse? - faktorer som påvirker ekskludering og inkludering i skolen*. Trondheim: NTNU samfunnsforskning - mangfold og inkludering. Hentet fra <https://samforsk.no/Publikasjoner/2017/Rapport%20Rett%20til%20spesialundervisning%20eller%20rett%20til%20deltakelse%2019%20juni%20WEB.pdf>
Lest 10.12.2017.

Øverlien, C. (2013). *Nå følte jeg meg som Jens Stoltenberg, jeg!* I J. Hølen, H. Fossheim, H. Ingierd, & J. Hølen (Red.), *Barn i forskning - etiske dimensjoner* (ss. 11-44). Forskningsetiske komiteer, www.etikkom.no. Hentet fra http://www.uio.no/studier/emner/uv/isp/SPED1200/v18/pensumliste/carolina-overlien_na-folte-jeg-meg-som-jens-stoltenberg....pdf
Lest 25.11.2017.

VEDLEGG 1

SELVANGIVELSE - Min førforståelse av inkludering i klasserom og på smågruppebasert opplæringstiltak.

Dato: 02.10.17

For noen år tilbake hadde jeg alternativt tilbud for en jentegruppe som var lite deltakende i ordinær undervisning. Senere var jeg en del av et alternativt friluftstilbud for en gruppe gutter som av ulike årsaker strevde inne i klasserommet.

Min førforståelse er at mange elever setter stor pris på å delta på et smågruppebasert opplæringstilbud. De føler seg mer «sett» og inkludert i en mindre gruppe utenfor klasserommet. De oppleves som å kunne slappe mer av og være seg selv i den alternative gruppa fordi de slipper å ha på seg en «maske» og skjule sine utfordringer for de andre i klassen. I tillegg åpner en mindre gruppe opp for å kunne jobbe mer praktisk med fagene, og ikke minst med sosial trening. De opplever ofte mer mestring fordi oppgavene er mer tilpasset, som igjen gir motivasjon og selvtillit. Den mindre gruppesammensetning gjør at man lettere kan bygge gode relasjoner mellom lærer og elev og elever seg i mellom. Gode relasjoner til elevene tror jeg er helt avgjørende for at elevene skal fungere og oppleve seg inkludert, både i klasserommet og på smågruppebasert opplæringstiltak.

Jeg var med og startet opp ny kommunal ungdomsskole for noen år tilbake, og har siden da hatt mye med spesialundervisningen å gjøre. Jeg hadde også et skoleår hvor en del av min stilling var spesialpedagogisk koordinator. Min erfaring etter oppstart på ny skole er at mange elever faller utenfor. De elevene som av ulike årsaker har utfordringer med å finne sin plass i klasserommet, blir lite deltakende. Det forventes at skoler selv skal løse utfordringer og bygge opp gruppebaserte opplæringstilbud for elever som har behov for det. De kommunale tilbudene for de som faller utenfor er også veldig begrenset. Det er ressurskrevende og utfordrende å bygge opp et smågruppebasert opplæringstiltak. Man er avhengig av at flere står sammen og ønsker å satse på et slikt tilbud. Det stiller krav til god kompetanse, godt gjennomtenkt og oppbygd tilbud som også fungerer i praksis.

Gjennom årene i yrket har jeg møtt mange som mener at elever ikke blir inkludert, men segregert ved å motta et alternativt tilbud. Det er mange som har ment noe om elevene blir inkludert eller ekskludert. Selv om jeg har en forutinntatthet på at mange elever opplever seg mer inkludert i et smågruppebasert opplæringstiltak enn i klasserommet, er jeg veldig spent på hva elever som mottar et slikt tilbud opplever det. For det er jo tross alt deres opplevelse som er viktig og riktig.

Kjell Arne Solli
Remmen
1757 HALDEN

Vår dato: 18.09.2017

Vår ref: 55269 / 3 / AGL

Deres dato:

Deres ref:

Tilbakemelding på melding om behandling av personopplysninger

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 08.08.2017.
Meldingen gjelder prosjektet:

55269	<i>Hvordan opplever elever med spesielle behov at dem blir inkludert i klasserommet og på alternativ opplæringsarena?</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Østfold, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Kjell Arne Solli</i>
Student	<i>Guro Holm Enerud</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget [skjema](#). Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en [offentlig database](#).

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.05.2018, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Dersom noe er uklart ta gjerne kontakt over telefon.

Vennlig hilsen

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Marianne Høgetveit Myhren

Audun Løvlie

Kontaktperson: Audun Løvlie tlf: 55 58 23 07 / audun.lovlie@nsd.no

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Guro Holm Enerud, guro_h_enerud@hotmail.com



Formålet er å skrive om barn med spesielle behov sin opplevelse av inkludering i skolen.

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Merk at når barn skal delta aktivt, er deltakelsen alltid frivillig for barnet, selv om de foresatte samtykker. Barnet bør få alderstilpasset informasjon om prosjektet, og det må sørges for at de forstår at deltakelse er frivillig og at de når som helst kan trekke seg dersom de ønsker det. Dette kan være vanskelig å formidle, da barn ofte er mer autoritetstro enn voksne. Frivillighetsaspektet må derfor særlig vektlegges i forhold til barn, og spesielt når forskningen foregår på eller i tilknytning til en organisasjon som barnet står i et avhengighetsforhold til, som for eksempel skole. Forespørselen må derfor alltid rettes på en slik måte at de forespurte ikke opplever press om å delta, gjerne ved å understreke at det ikke vil påvirke forholdet til skolen hvorvidt de ønsker å være med i studien eller ikke. Videre bør det planlegges et alternativt opplegg for de som ikke deltar.

Det behandles sensitive personopplysninger om helseforhold.

Det behandles enkelte opplysninger om tredjeperson. Det skal kun registreres opplysninger som er nødvendig for formålet med prosjektet. Opplysningene skal være av mindre omfang og ikke sensitive, og skal anonymiseres i publikasjon. Så fremt personvernlempen for tredjeperson reduseres på denne måten, kan prosjektleder unntas fra informasjonsplikten overfor tredjeperson, fordi det anses uforholdsmessig vanskelig å informere.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Høgskolen i Østfold sine interne rutiner for datasikkerhet.

Forventet prosjektslutt er 15.05.2018. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lydopptak

VEDLEGG 3

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

«Elevers opplevelse av inkludering i klasserommet og på alternativ opplæringsarena»

Bakgrunn og formål

Jeg er mastergradsstudent ved Høgskolen i Østfold, avd. Halden, og har nå satt i gang med den avsluttende oppgaven i spesialpedagogikk. Forskningsprosjektets tema er elevers opplevelse av inkludering.

Rundskrivet "Bruk av alternative opplæringsarenaer i grunnskolen U-dir 3 - 2010 (sist endret 21. mai 2015)", viser til at opplæringen må organiseres og tilrettelegges slik at den virker inkluderende overfor alle elever. Skolen plikter med andre ord å inkludere elevene ved å tilpasse undervisningen til elevenes evner og forutsetninger, slik at de får et faglig og sosialt utbytte.

Begrepet inkludering handler blant annet om likeverd, tilhørighet, deltakelse, trivsel og læringsutbytte. For å samle inn data ønsker jeg å intervjuere elever som mottar et alternativt opplæringstilbud i eller utenfor skolen, *i tillegg til* å delta i ordinær undervisning i klasserommet. Alternativt opplæringstilbud kan eksempelvis være friluftsgruppe, mindre grupper med mer praktisk tilnærming og liknende. Det kan også være elever som mottar et praksistilbud utenfor skolen eller er tilknyttet et annet alternativt tilbud i kommunen. Det avgjørende er at elevene må kunne uttrykke erfaringer fra det alternative tilbudet og det ordinære tilbudet i klasserommet.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Grunnet elevenes alder, må foresatte samtykke til at sitt barn skal delta. Det er imidlertid viktig at barnet selv ønsker å delta og dele sine erfaringer. Eleven har derfor også mottatt et informasjonsskriv med samtykkeskjema. Intervjuet av eleven vil vare i cirka en time, og blir tatt opp på lydbånd. Fokus for samtalen er elevenes opplevelse av inkludering i klasserommet og på det alternative opplæringstilbudet. Intervjuet vil være halvstrukturert, som betyr at det vil inneholde spørsmål hvor eleven må fortelle om sin opplevelse knyttet til skolehverdagen. Spørsmålene er brutt ned til å omfavne blant annet opplevelse av det sosiale, trivsel, motivasjon og læringsutbytte. Intervjuene vil finne sted i løpet av høsten 2017, mest sannsynlig oktober/november. Dersom eleven er interessert i å delta, og dere foresatte samtykker til dette, blir vi enige om passende sted og tidspunkt.

Hva skjer med informasjonen om ditt barn?

Prosjektet blir meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S (NSD), og intervju vil ikke gjennomføres før det er gitt godkjenning derfra.

Elevene som intervjues vil bli anonymisert og alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det betyr at navneliste/koblingsnøkkel vil lagres adskilt fra data. Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.05.2018. Lydbåndene og transkripsjonene vil slettes etter eksaminasjon (juni 2018).

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og eleven eller foresatte kan når som helst trekke ditt samtykke til at

eleven skal delta, uten å oppgi noen grunn. Dersom samtykket tilbaketrekkes, vil alle opplysninger bli slettet.

Dersom deres barn ønsker å delta eller dere har spørsmål til studien, ta kontakt med Guro Holm Enerud på

tlf: [REDACTED] eller E-post: [REDACTED] Prosjektet blir veiledet av Kjell Arne Solli, førsteamanuensis i avd. for lærerutdanning. E-post: [REDACTED]

Med vennlig hilsen

Guro Holm Enerud

VEDLEGG 4

Ønsker du å fortelle om hvordan du opplever din skolehverdag?

Hei!

Jeg er student ved Høgskolen i Østfold og skal skrive min siste store oppgave som skal leveres i mai 2018. Jeg skal skrive en oppgave om hvordan elever opplever sin skolehverdag i klasserommet og når de får undervisning utenfor klasserommet. Undervisning utenfor klasserommet kan for eksempel være en mindre gruppe med mer praktiske oppgaver som friluftsgruppe, matlagingsgruppe, kunst og håndverk som sløyd og snekring, eller en mindre gruppe som jobber annerledes enn i klasserommet.

For å få svar på oppgaven min, skal jeg intervjuere flere elever som er noe i klasserommet og noe utenfor klasserommet. Det betyr at jeg ønsker å snakke med elever om hvordan de trives, deres motivasjon for arbeidsoppgaver, i hvilken grad de føler at de lærer, og hvordan det sosiale er når de er i klasserommet og på det andre tilbudet/gruppa.

Du har fått dette informasjonsskrivet fordi du er en elev som jeg ønsker å snakke med. Ønsker du å dele dine opplevelser med meg?

Hva hvis du ønsker å delta?

På grunn av din alder, må dine foresatte samtykke til at du skal delta. Det betyr at dine foresatte må godkjenne at du skal gjennomføre samtalen med meg. Derfor har dine foresatte også mottatt et informasjonsskriv som forklarer om denne studien. Selv om dine foresatte ønsker at du skal delta er det viktig at du selv ønsker å dele dine opplevelser med meg.

Hvis du ønsker å delta, vil samtalen være i cirka en time og bli tatt opp på lydbånd. Dette er fordi jeg skal være sikker på å få med alt du sier. Jeg vil bruke dine svar til å skrive en oppgave, men ditt navn og annen informasjon som kan gjenkjenne deg, vil ikke brukes. Når jeg er ferdig med min oppgave vil all informasjon om deg bli slettet. Selv om jeg ønsker å intervjuere flere elever, er det kun du og jeg som snakker sammen under intervjuet av deg. Det betyr at andre ikke vil få vite det du sier.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i studien, og du eller dine foresatte kan når som helst trekke deres samtykke, uten å oppgi noen grunn. All informasjon vil da slettes og ikke brukes i studien.

Hvis du ønsker å delta, må du skrive under med navnet ditt på samtykket under.

Dersom dine foresatte også samtykker, tar de kontakt med meg slik at vi kan avtale nærmere om når og hvor vi skal gjennomføre samtalen.

Håper du ønsker å dele dine opplevelser med meg!

Med vennlig hilsen

Guro Holm Enerud

VEDLEGG 5

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har fått informasjon om studien, og jeg ønsker å delta

Navn på elev

Signatur foresatte

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

VEDLEGG 6

INTERVJUGUIDE

PROBLEMSTILLING: «*Hvordan opplever elever med spesielle behov at dem blir inkludert i klasserommet og på alternativ opplæringsarena?*

INTERVJUGUIDE:

Den norske skolen er pålagt å jobbe for at barn og unge skal oppleve trygghet og føle at de er en del av et felleskap

1. Hva tror du er viktig for at elever skal trives på skolen?

O: Hvorfor tror du dette er viktig?

O: Kan du gi noen eksempler for hva som er viktig for at du skal kunne trives på skolen?

O: Er det noen timer eller fag der du trives ekstra godt? Hvordan er det da?

2. Hvis det var valgfritt å gå på skolen, hva ville du gjort?

O: Kan du utdype hvorfor?

På skolen har du undervisning i klasserommet og noe ute på alternativ gruppe.

OBS: Her er jeg ikke ute etter en fortelling om navngitte enkeltelever

3. Kan du fortelle meg litt om klassen du går i?

O: Hvordan vil du beskrive elevene i klassen?

O: Hvordan opplever du miljøet i klassen? (er stemningen positiv/ god/ negativ/utrygg/opptatt av å lære?)

O: Har du noen gode venner i klassen?

OBS: Her er jeg ikke ute etter en fortelling om navngitte lærere!

4. Lærere er forskjellige, og det kan være mange lærere, kan du fortelle om de lærere du liker best, og lærere du ikke liker (?)

O: Hvordan opplever du kommunikasjonen med læreren din (snakker dere ofte sammen/i perioder/enveis-kommunikasjon, i timer, utenfor timer...)?

O: Hva snakker dere om da?

O: Hvordan vet du hva som forventes av deg i de ulike timene?

O: Har du opplevd å ikke forstå beskjeder og informasjon om innhold i timene?

O: Kan du si noe om hvor ofte det forekommer?

O: Kan du si noe om hvordan du tenker og føler når du ikke forstår?

O: Opplever du at du får tilbakemelding på hva du gjør bra og hva du kan gjøre annerledes? Kan du utdype?

5. Hva synes du er positivt med klassen din? Kan du gi eksempler på situasjoner som har vært positive?

6. Hva synes du ikke er så positivt med klassen din? Kan du gi eksempler på situasjoner som har vært negative?

7. Opplever du at du er trygg og at du kan være deg selv i klassen? Kan du gi noen konkrete eksempler på hvorfor/hvorfor ikke?

O: Hva tenker du å bli verdsatt betyr?

O: Hva tenker du aksept og det å bli akseptert betyr?

O: Kan du si noe om du opplever deg akseptert og verdsatt i klassen?

8. Du går på skolen for å lære. Opplever du at du lærer mye når du er inne i klassen? Kan du si noe om hvorfor/hvorfor ikke?

9. Hvis noen forteller deg at du har gjort noe bra, gir deg ros, hvordan opplever du det?

O: Hvordan påvirker dette deg?

O: Kan du si noe om hvor ofte du opplever dette?

O: Hvem gir deg ros?

O: Man kan få ros fra ulike personer. Opplever du at ros gitt fra en eller flere personer oppleves annerledes enn ros gitt fra andre? F.eks fra medelev oppleves annerledes enn fra lærer. Kan du utdype?

Nå har du fortalt litt om klassen og hvordan du opplever den. Da tenker jeg det er naturlig å gå over på den gruppa du deltar på når du ikke er i klassen.

10. Kan du fortelle meg litt om gruppa du er på?

O: Hvordan vil du beskrive elevene på gruppa?

O: Hvordan opplever du miljøet på gruppa? (er stemningen positiv/ god/ negativ/utrygg/opptatt av å lære?)

O: Har du noen gode venner på gruppa?

11. Kan du fortelle litt om læreren/ne du har?

O: Hvordan opplever du kommunikasjonen med læreren din (snakker dere ofte sammen/i perioder/enveis-kommunikasjon, i timer, utenfor timer...)?

O: Hva snakker dere om da?

O: Hvordan vet du hva som forventes av deg i de ulike timene?

O: Har du opplevd å ikke forstå beskjeder og informasjon om innhold i timene?

O: Kan du si noe om hvor ofte det forekommer?

O: Kan du si noe om hvordan du tenker og føler når du ikke forstår?

O: Opplever du at du får tilbakemelding på hva du gjør bra og hva du kan gjøre annerledes? Kan du utdype?

12. Hva synes du er positivt med gruppa? Kan du gi eksempler på situasjoner som har vært positive?

13. Hva synes du ikke er så positivt med gruppa? Kan du gi eksempler på situasjoner som har vært negative?

14. Hvordan opplever du å være borte fra den faste gruppa/klassen?

15. Opplever du at du er trygg og at du kan være deg selv på gruppa? Kan du gi noen konkrete eksempler på hvorfor/hvorfor ikke?

O: Hva tenker du å bli verdsatt betyr?

O: Hva tenker du aksept og det å bli akseptert betyr?

O: Kan du si noe om du opplever deg akseptert og verdsatt i klassen?

16. Du går på skolen for å lære. Opplever du at du lærer mye når du er på den alternative gruppa? Kan du si noe om hvorfor/hvorfor ikke?

17. Hvis noen forteller deg at du har gjort noe bra, gir deg ros, hvordan opplever du det?

O: Kan du si noe om hvor ofte du opplever dette?

O: Hvem gir deg ros?

O: Man kan få ros fra ulike personer. Opplever du at ros gitt fra en eller flere personer oppleves annerledes enn ros gitt fra andre? F.eks fra medelev oppleves annerledes enn fra lærer. Kan du utdype?

18. Oppsummert: Ville du heller vært i klassen hele tiden? Vært i alternativ opplæring hele tiden? Hvorfor?

Nå har vi snakket om både klassen og det alternative tilbudet. Hvis vi skal snakke litt mer generelt om skole.

19. Kan du fortelle litt om din egen deltakelse og engasjement på skolen?

O: Er du med å bestemme hva dere skal gjøre, hvordan det skal gjøres?

O: Kan du si noe mer om når og hvor dette skjer?

O: Noen mener at hvis man opplever å være trygg og trives, så vil det gjøre en mer engasjert. Hva tenker du om det?

20. Hvor opplever du at du lærer best? (På gruppe, i klasserommet, andre steder?)

O: Hvorfor det, tror du?

21. Hva motiverer deg til å gjøre ditt beste?

22. I de årene du har gått på skolen, hva er du mest stolt av å ha fått til?

23. Hva liker du best med skolen og klassen du går i?

24. Hva liker du best med det alternative opplæringstilbudet du har?

25. Opplever du at du er like viktig som andre elever på skolen?

O: Kan du utdype noe om hvorfor du føler det slik?

Disse spørsmålene 18-24 er kanskje

Helt til slutt..

25. Hvis du kunne endret på noe i din skolehverdag, hva ville det vært?

26. Hvilke tanker har du om fremtiden og hva du skal gjøre?